

## **Características Intervenientes na Escolha e Uso de Métodos de Ensino por Professores de Contabilidade**

### **Intervening Characteristics in the Choice and Use of Teaching Methods by Accounting Professors**

**Marcelo Marchine Ferreira**

Doutor em Educação (UFSCAR)

Professor Adjunto do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual do Paraná

E-mail: [mmarchine@unespar.edu.br](mailto:mmarchine@unespar.edu.br)

**Vitor Hideo Nasu**

Doutorando em Controladoria e Contabilidade (PPGCC/FEA/USP)

E-mail: [vnasu@usp.br](mailto:vnasu@usp.br)

**Elias Junior da Silva Araujo**

Mestrando em Contabilidade (PCO/UEM)

E-mail: [elias.unespar@gmail.com](mailto:elias.unespar@gmail.com)

**Resumo:** O objetivo deste estudo foi analisar as características docentes que possuem relação com a escolha e uso de estratégias/métodos de ensino em contabilidade. Foram analisadas as seguintes características: sexo, atuação profissional (além da docência), tipo de instituição de ensino superior (IES), idade, tempo de experiência docente e tempo de formação em contabilidade. A investigação considerou 24 métodos de ensino. Participaram da pesquisa 79 professores de IES brasileiras. Os dados foram coletados via questionário eletrônico e submetidos a testes de média e análises de correlação. Os resultados indicaram que as técnicas ensino mais frequentemente usadas são os exercícios individuais e as aulas expositivas dialogadas. Em relação ao sexo, verificou-se que as professoras estão mais propensas a usar estratégias coletivas. Os docentes que possuem outra atividade profissional além do ensino e que atuam em IES privadas reportaram usar métodos mais práticos, tais como o estudo de caso e a problematização. Como contribuição, aponta-se que enquanto professores que atuam na prática contábil podem assumir disciplinas mais aplicadas, outros com perfil mais acadêmico podem assumir as mais teóricas e de metodologia da pesquisa. Nesse sentido, indica-se que o *background* e a composição do corpo docente precisam ser levados em conta pelos coordenadores de curso para potencializar o ensino. Ademais, propõe-se que docentes, em especial os mais jovens, reflitam sobre as suas práticas pedagógicas para verificar se o domínio de mais métodos de ensino é necessário para melhor atender as demandas de seus alunos.

**Palavras-chave:** Método de ensino; Características docentes; Professor; Ciências Contábeis; Conhecimento pedagógico do conteúdo.

**Abstract:** The aim of this study was to analyze the teaching characteristics that are related to the choice and use of teaching strategies/methods in the accounting area. The following characteristics were examined: sex, professional activity(beyond teaching), type of higher education institution (HEI), age, time of teaching experience, and the time passed from college graduation were analyzed. In all, 24 teaching methods were investigated. Data were collected through an electronic questionnaire with 79 professors from Brazilian HEIs and submitted to mean tests and correlation analysis. The results indicated that the teaching techniques most frequently used are the individual exercises and the dialogue classes. Regarding sex, it was found that female faculty are more likely to use group strategies. Professors who have other professional activities besides teaching and who work in private HEIs reported using more

practical methods, such as case study and problematization. As for contribution, it is indicated that the background and composition of the faculty body need to be taken into account by the program coordinators to enhance teaching. While professors who work in accounting practice can take on more applied courses, others with a more academic profile can take on more theoretical and academic research ones. Finally, it is proposed that professors, especially the younger ones, reflect on their pedagogical practices to verify whether the mastery of more teaching methods is necessary to better meet the demands of their students.

**Keywords:** Teaching method; Faculty characteristics; Professor; Accounting sciences; Pedagogical content knowledge.

## INTRODUÇÃO

Ensinar, do ponto de vista da educação formal e em suas diversas formas de organização e realização, constitui-se em um tipo de trabalho complexo e especializado que compreende atividades intencionalmente planejadas e dirigidas no sentido de proporcionar aprendizado. Muitas atividades relacionadas ao trabalho de ensinar são invisíveis para quem não está familiarizado com ele (BALL; FORZANI, 2009). A aula é normalmente tomada como a principal referência sobre o trabalho com o ensino. Todavia, há atividades que dele fazem parte mas que precedem a aula; outras que fazem parte da aula; outras, ainda, que ocorrem após a sua realização; e tem também as que estão além da aula, não sendo mobilizadas no ato de ensinar, mas que ocorrem em função do ensino, compreendendo parte desse trabalho.

O trabalho com o ensino, assim, implica em um corpo de conhecimentos sistematizado e próprio daqueles que o realizam profissionalmente e que os identifica e distingue em termos de reconhecimento social para exercê-lo (FERNANDEZ, 2015). Ensinar, portanto, é um ato profissional (ANTUNES, 2007). Todavia, essa perspectiva contrasta com a ideia bastante difundida e ainda não totalmente superada: a de que para o exercício da docência basta conhecer o conteúdo a ser ensinado (ANTUNES, 2007; FERENC; SARAIVA, 2010; FERNANDEZ, 2015). Ainda que o domínio do conhecimento de conteúdo seja fundamental para ensinar (ninguém ensina o que não conhece), é consenso que outros tipos de conhecimento são necessários ao domínio do professor para o exercício docente profissional (KIND, 2009; SHULMAN, 1987).

Na literatura encontram-se proposições e modelos sobre conhecimento profissional docente em diferentes perspectivas (SHULMAN, 1987; KIND, 2009; TARDIF; LESSARD, 2011; TARDIF, 2012). Uma delas refere-se à Base de Conhecimentos para o Ensino (BCE) desenvolvida por Shulman (1987). Ela surgiu e se expandiu no contexto das reformas educacionais nos Estados Unidos, na década de 1980, e constituiu-se, desde então, em um importante referencial para pesquisas e programas de formação de professores (FERNANDEZ, 2015; NOVAIS, 2015).

Uma das categorias da BCE que tem recebido atenção contínua nas investigações educacionais relacionadas aos conhecimentos dos professores é o Conhecimento Pedagógico de Conteúdo (FERNANDEZ, 2015; NOVAIS, 2015; WORDEN, 2015), ou *Pedagogical Content Knowledge* (PCK), em inglês. O PCK representa, segundo Garcia (1999, p. 88), “a combinação adequada entre o conhecimento da matéria a ensinar e o conhecimento pedagógico e didático de como ensinar”.

O contexto do ensino de contabilidade é marcado por perspectiva ancorada no que se denomina de abordagem tradicional, o que coloca uma série de implicações específicas para o processo de ensino e aprendizagem (DELLAPORTAS, 2015; MIZUKAMI, 2016). Dellaportas (2015) aponta que enquanto a educação contábil tem requerido ênfase no ensino que privilegie o desenvolvimento de habilidades sociais com aplicação de atividades pedagógicas inovadoras, as pesquisas continuam indicando que o ensino que se pratica permanece inalterado em sua

essência, privilegiando a racionalidade técnica, limitando o desenvolvimento do conhecimento contábil sob as perspectivas crítica, social e política.

Na educação contábil brasileira, a abordagem tradicional de ensino parece ter predomínio, não se distinguindo em relação à perspectiva apontada por Dellaportas (2015). Pesquisas realizadas sobre o processo de ensino e aprendizagem em contabilidade no Brasil indicam isso direta ou indiretamente (PASSOS; MARTINS, 2012; MAZZIONI, 2013; MANUEL et al., 2018; MARION; GARCIA; CORDEIRO, 1999; MIRANDA; MIRANDA, 2010; LEAL; CASA NOVA, 2012; CARDOSO et al., 2015). De acordo com Finn (2020), professores escolhem usar métodos de ensino de forma pouco racional e deliberada em relação aos resultados esperados em termos de aprendizagem dos alunos. Há pouca consideração sobre a escolha dos métodos de ensino, tanto no que concerne ao que a pesquisa educacional tem apontado como mais efetivo quanto à análise se são ou não realmente os mais eficazes para atingir a aprendizagem necessária de acordo com os objetivos pretendidos (FINN, 2020).

Inserido no escopo das investigações sobre PCK, especificamente no contexto do ensino de contabilidade, este estudo foi conduzido partindo da seguinte questão norteadora: **quais características relacionadas ao perfil docente são intervenientes na escolha das estratégias/métodos de ensino utilizados em sala de aula por professores de contabilidade?** Decorrente da questão apresentada, o objetivo do estudo foi descrever as características intervenientes na escolha de estratégias/métodos de ensino por parte dos professores de contabilidade de instituições de ensino superior (IES) brasileiras.

A justificativa para o desenvolvimento deste estudo segue a visão de Dellaportas (2015) e Finn (2020). A escolha das estratégias de ensino por professores de contabilidade contempla pouco a sua efetividade. Há predominância dos métodos tradicionais de ensino. Parece haver uma escolha automática, sem que a devida atenção à compatibilidade do método com a aprendizagem discente seja dada. O uso exclusivo do método expositivo é, frequentemente, a política pedagógica adotada. Algumas IES, em especial de grupos educacionais, buscam padronizar o processo de educação, como se uma medida servisse a todos (one size fits all). Visto que o emprego dos métodos de ensino trabalham diferentes habilidades discentes, a sua escolha afeta diretamente a formação do profissional. Por isso, neste estudo, procura-se averiguar se as características de docentes da área contábil afetam a escolha – e, conseqüentemente, o uso – das estratégias de ensino.

Como contribuição, aponta-se que, na literatura levantada para fundamentar a presente pesquisa, não restou evidente estudos que se dedicassem a compreender a escolha das estratégias de ensino utilizadas em sala de aula por professores de contabilidade sob a perspectiva do PCK. Também não foram identificados resultados que evidenciassem clara e objetivamente a interveniência das características docentes na escolha dos métodos de ensino adotados por professores. Nesse sentido, o presente estudo buscou explorar essas lacunas, sem pretensão de esgotá-las no espaço desta comunicação, tendo em vista o recorte delimitador adotado em termos das características docentes.

Além desta Introdução, o trabalho está estruturado em mais cinco seções. Na seção sobre o Referencial Teórico são explorados elementos teóricos necessários à compreensão mais específica do problema e às discussões dos resultados. Na seção sobre Metodologia é descrita a trajetória do estudo em termos de seu planejamento e realização. Na seção denominada Resultados, são descritos e discutidos os achados do estudo em consonância com o aporte do conteúdo da Revisão de Literatura. E na seção denominada Considerações Finais são apresentadas, principalmente, as conclusões e as implicações do estudo.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

### **1.1. Base de Conhecimento para o Ensino e o Conhecimento Pedagógico de Conteúdo**

Ensinar é uma especificidade da profissão docente. Todavia, no campo educacional, possui significados e perspectivas diversas, não encontrando consenso. Isso em função de diversos fatores históricos, contextuais e teóricos, por exemplo (ROLDÃO, 2007). Para Shulman (1987), ensinar tem início a partir da compreensão que o professor tem sobre o conteúdo que os alunos precisam aprender e de como esse conteúdo poderá e irá ser ensinado. Essa perspectiva coloca o ensino como uma forma de trabalho especializado, com conhecimentos próprios e cuja orientação prática supõe atividades intencionalmente projetadas para o alcance de fins específicos – as aprendizagens dos alunos (BALL; FORZANI, 2009). O professor, nesse contexto, possui papel central. Cabe a ele transformar os conhecimentos que possui sobre o ensino que deve realizar em representações e ações pedagógicas que promovam aprendizado aos alunos.

De tal modo, ensinar é mais do que dominar conteúdos e saber transmiti-los. É muito mais do que apenas dizer o que se sabe (SHULMAN, 2004a). Dominar conteúdo é primordial para poder ensinar, afinal, um professor é sempre professor de alguma disciplina ou especialidade (SHULMAN, 2004b). Todavia, ser especialista em uma área ou conteúdo não é suficiente por si só para que conteúdos sejam transformados em representações e ações pedagógicas que promovam aprendizagem. Para que tal transformação ocorra é preciso competência pedagógica baseada em processos formativos para a docência, prática e feedback (SHULMAN, 2004a).

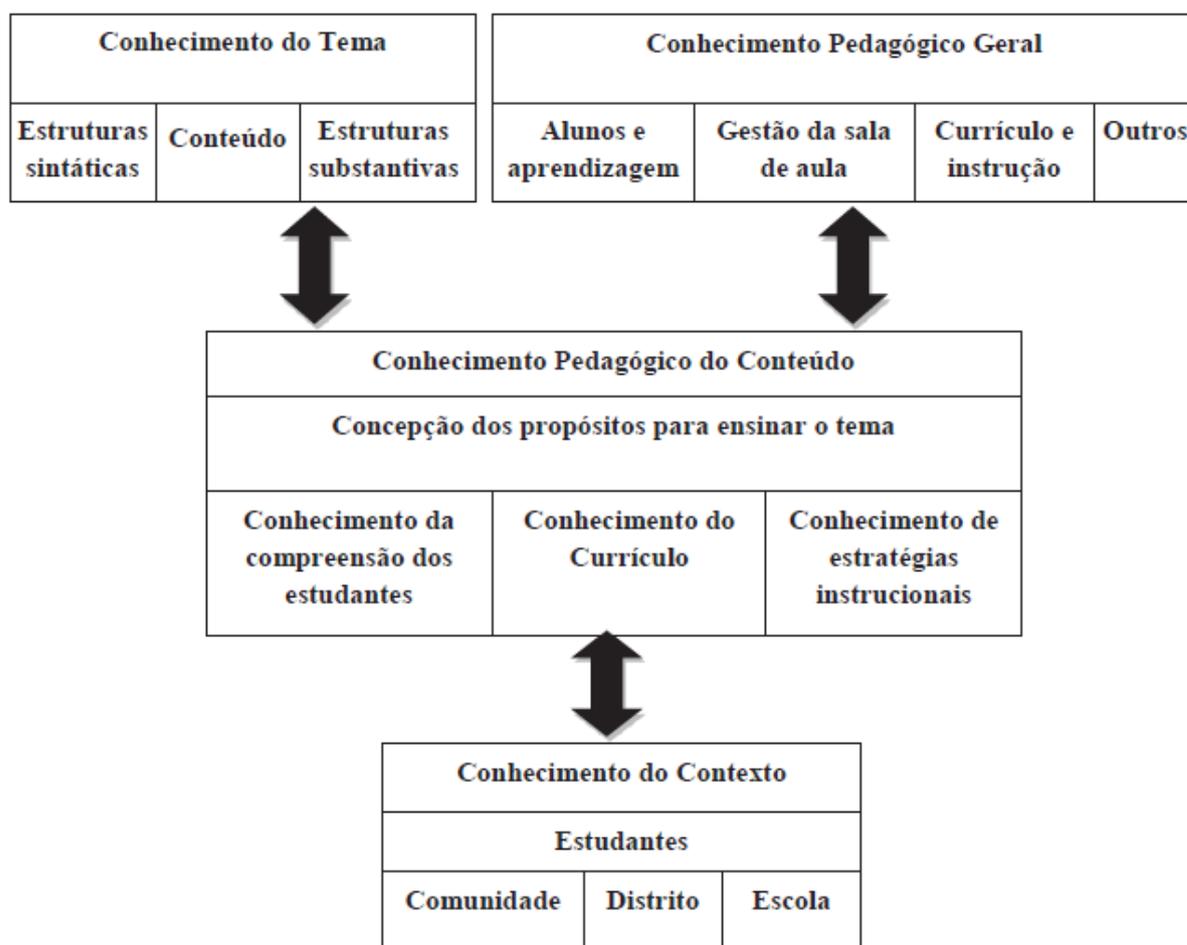
Nesse sentido, a BCE proposta por Shulman (1987) constitui-se em um modelo descritivo e explicativo dos conhecimentos que estão na base da docência e que possibilitam aos professores transformarem as representações que possuem sobre os conteúdos educacionais em formas eficazes de ensinar pedagogicamente (ALMEIDA; DAVIS; CALIL; VILALVA, 2019). Para Mizukami (2004, p. 38), ela compreende um repertório profissional constituído por categorias de conhecimentos “[...] necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino”.

De acordo com Shulman (1987), as categorias que compõem a BCE e que identificam os distintivos corpos de conhecimentos para o ensino são: (1) Conhecimento de Conteúdo, (2) Conhecimento Pedagógico Geral, (3) Conhecimento Curricular, (4) Conhecimento Pedagógico de Conteúdo, (5) Conhecimento dos Estudantes e de suas Características, (6) Conhecimento do Contexto Educacional e (7) Conhecimento dos Fins Propósitos e Valores Educacionais e suas Bases Filosóficas e Históricas. Shulman (1987) considerou que a base proposta não tem caráter fixo e definitivo e que sua aquisição pelo professor ocorre por, pelo menos, quatro tipos de fontes: (1) o aprofundamento em conhecimento de conteúdo, (2) os materiais e as estruturas educacionais (currículos, livros didáticos, instituições, hierarquias, organização profissional, por exemplo), (3) a pesquisa sobre escolaridade, organizações sociais, aprendizagem humana, ensino, desenvolvimento, fenômenos sociais e culturais e (4) a sabedoria da própria prática docente. Contudo, não basta ao professor ter acesso às fontes, adquirir e dominar os conhecimentos da base. É preciso “pedagogizá-los” (FERNANDEZ, 2015), isto é, transformá-los em conhecimento pedagógico de modo que favoreça o entendimento, a compreensão por parte dos estudantes, em especial os conhecimentos relacionados ao conteúdo do ensino.

Nesse sentido, o PCK é a categoria, dentre as que compõem a BCE, que representa o centro do conhecimento dos professores (GARCIA, 1999; FERNANDEZ, 2015) e, por isso, é a que tem recebido grande atenção investigativa. Constitui-se numa das mais ricas contribuições sobre o conhecimento do professor para a formação docente em diversos campos do conhecimento (Garcia, 1999).

O PCK é “[...] o amálgama especial entre conteúdo e pedagogia que é exclusivamente de domínio dos professores, sua forma especial de entendimento profissional” (Shulman, 1987, p. 8, tradução livre). Esse conhecimento é considerado de especial importância porque identifica corpos distintivos de conhecimentos para o ensino pela combinação de conteúdo e pedagogia dentro da compreensão de como tópicos, problemas e questões específicas de um conteúdo, assunto ou matéria são organizados, representados, adaptados e apresentados para os diversos interesses de ensino (SHULMAN, 1987).

Grossman (1990), tomando a BCE como referência, propôs um Modelo de Conhecimento de Professores (Figura 1) em que descreve a articulação entre a BCE e o PCK. Nesse modelo, o termo Conhecimento de Conteúdo é substituído por Conhecimento do Tema, que passa a englobar não somente o conhecimento do conteúdo específico, mas, também, o conhecimento das estruturas sintáticas e substantivas do conteúdo (FERNANDEZ, 2015). Jing-Jing (2014) afirma que o modelo de Grossman (1990) tem sido referência para as pesquisas sobre PCK e gerou diversas variações em diversificadas áreas de ensino. E por sua característica genérica e ampla, aplica-se aos diversos conteúdos e matérias nas diversas áreas de conhecimento.



**Figura 1.** Modelo de conhecimento de professores de Grossman (1990)  
**Fonte:** Fernandez (2015).

No modelo de Grossman (1990), um dos elementos que compõem o PCK é a concepção dos propósitos para ensinar o tema que, por sua vez, inclui o conhecimento de estratégias instrucionais. Estratégias instrucionais estão relacionadas ao “como ensinar” e incluem métodos e técnicas de ensino variados. A escolha dos métodos de ensino por parte do professor envolve o estudo, seleção, organização e proposição de adequadas ferramentas

facilitadoras para a promoção da apropriação do conhecimento por parte dos alunos (ANASTASIOU; ALVES, 2003). Abreu e Masetto (1990, p. 50) explicam que são “[...] os meios que o professor utiliza em sala de aula para facilitar a aprendizagem dos alunos, ou seja, para conduzi-los em direção aos objetivos daquela aula, daquele conjunto de aulas ou daquele curso”. Assim, tão importante quanto o conteúdo a ser ensinado são as formas como os conteúdos são ensinados. O que implica, por parte do professor, articular os conhecimentos necessários ao ensino em ações de ensino que estarão apoiadas em estratégias instrucionais – métodos e técnicas.

## **1.2. Características Relacionadas ao Docente na Escolha e Uso de Métodos de Ensino**

Em contabilidade, a formação docente para o ensino tem se mostrado frágil. Programas de mestrado e doutorado e IES têm apresentado pouca contribuição para o treinamento sobre habilidades e conhecimentos necessários ao ensino (GARCIA, 1999; ANDERE; ARAÚJO, 2008; FERREIRA; HILLEN, 2016; DUNN; HOOKS; KOHLBECK, 2016). Na literatura consultada sobre docência em contabilidade, não foram identificados estudos que associam diretamente as características docentes investigadas no presente estudo com a escolha e uso dos métodos de ensino. Nesse sentido, os resultados de estudos correlatos discutidos nesta seção buscam contextualizar, de maneira marginal e com referências vindas de outras áreas do conhecimento, as características do docente e suas escolhas de métodos de ensino.

Em relação ao tempo de experiência docente, estudos como os de Murray et al. (2019) e de Çakir e Bichelmeyer (2013) não o associam com ganhos de desempenho dos alunos. Todavia, há estudos que encontraram tal associação (DARLING-HAMMOND, 2000; CLOTFELTER; LADD; VIGDOR, 2007). Diversos fatores são intervenientes no desempenho dos alunos. Ganhos de desempenho dos estudantes, assim, podem ou não ter relação com o tempo de experiência docente. Tempo de experiência esse que pode indicar, portanto, maior efetividade ou não do professor em termos de suas ações de ensino que, por sua vez, implica nas escolhas que faz ao ensinar. E dentre essas escolhas encontram-se os métodos de ensino.

Outros estudos indicam que as preferências dos professores por métodos de ensino são influenciadas por suas experiências, idade e nível educacional. Docentes de mais idade, por exemplo, tendem a usar métodos mais tradicionais do que docentes mais jovens, o que guarda relação com as experiências anteriores e as crenças dos mais velhos. Professores menos experientes tendem a escolher métodos de ensino de maneira menos consciente do que professores mais experientes, aplicando métodos diversificados sem a devida compreensão do propósito de adotá-los (UIBU; KIKAS, 2012).

No estudo de Cruz et al. (2019), que investigou a percepção de professores e alunos quanto à efetividade dos métodos de ensino utilizados no curso de Medicina da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), metodologias tradicionais constituíram-se como as técnicas mais utilizadas pelos professores e julgadas mais efetivas em relação às metodologias contemporâneas (para professores e alunos). O tempo de experiência e a capacitação docente (cursos *Stricto Sensu*) foram significativamente associados à utilização de métodos de ensino-aprendizagem mais contemporâneos.

Não há o melhor método de ensino (JIA et al., 2017). Diferentes contextos e objetivos educacionais requerem diferentes métodos para ensinar (GÖKTEPE YILDIZ; GÖKTEPE KÖRPEOĞLU, 2019). A decisão sobre quais métodos de ensino usar para efetivar a ação docente e promover aprendizado para os alunos depende de diversos fatores. Do ponto de vista teórico, professores devem ser conscientes, críticos e reflexivos na decisão que tem que tomar, levando em consideração, por exemplo, o Modelo de Conhecimento de Professores que, em sua essência, cobre os diversos aspectos relevantes e necessários à decisão (Figura 1). Por outro lado, a literatura consultada aponta que as decisões sobre os métodos para o ensino levam em consideração perspectivas parciais em relação ao aporte teórico da Modelo de Conhecimento

de Professores. Aponta também para ênfase em certas características individuais que, usadas de forma isolada para decidir sobre quais métodos usar, não necessariamente promovem possibilidade de aprendizado para alunos.

### **1.3. Pesquisas Correlatas**

Wygall, Watty e Stout (2014) investigaram os fatores da efetividade do ensino de contabilidade a partir de professores considerados como exemplares no campo da educação contábil na Austrália. Como resultado, os fatores de efetividade encontrados junto aos professores investigados foram os seguintes: foco no aluno; compromisso com o ensino (como profissão); elevados níveis de preparação/organização; capacidade de vincular o assunto ao ambiente de prática; e habilidades e atributos pessoais do professor. Já o estudo conduzido por Wolk, Schmidt e Sweeney (1997) identificou que professores de contabilidade com perfil mais inovador – em detrimento daqueles com perfil mais adaptativo – possuem maior inclinação para trazer mais variedade de metodologias de ensino para sala de aula.

O estudo de Graham et al. (2014) discute que, no ensino de ética em contabilidade, é preciso considerar a adoção de diferentes estratégias de ensino em função, principalmente, dos estilos de aprendizagem dos estudantes. Os autores afirmam que no planejamento das disciplinas de um curso, os professores normalmente selecionam previamente um conjunto de métodos de ensino que não considera os estilos de aprendizagem e as preferências dos estudantes. E que tais métodos podem não ser os mais efetivos para a sua aprendizagem. Neste raciocínio, Souza, Avelino e Takamatsu (2017) afirmam que mapear os estilos de aprendizagem dos alunos pode promover aprimoramento no processo de ensino e aprendizagem, tornando-o mais eficaz e significativo na medida em que é possibilitado o uso de estratégias de ensino apropriadas ao perfil de aprendizagem dos estudantes.

Jakeman, Henderson e Howard (2016) apontam que as suposições de alunos e professores afetam a experiência na sala de aula. Os autores consideram o uso de métodos de ensino como ferramentas pedagógicas integradoras que conectam o conteúdo abstrato do curso às experiências práticas do campo profissional para os alunos. Destacam, entretanto, que é importante que professores conheçam aspectos culturais relacionados ao curso bem como as expectativas dos alunos.

## **METODOLOGIA**

Este estudo investigou as características relacionadas ao perfil docente que são intervenientes na escolha das estratégias de ensino utilizadas por professores de contabilidade. A coleta de dados ocorreu com aplicação de questionário eletrônico a professores de cursos de Ciências Contábeis. A seleção dos investigados ocorreu por acessibilidade, na forma de participação voluntária. Foram levantados “à mão”, de outubro/2017 a março/2018, dados de contato (e-mail) de professores de contabilidade disponíveis nos sites de cursos de Ciências Contábeis. O envio de mensagem eletrônica, com o convite para a participação na pesquisa e o link de acesso ao questionário, era efetuado à medida que os contatos dos professores eram levantados. Ao todo, os autores conseguiram levantar e enviar 397 e-mails até março/2018. Após abril/2018, procedeu-se com o encerramento do envio dos e-mails por não ter tido mais ocorrência de resposta ao questionário.

Foram recebidas 79 respostas (taxa de resposta = 19,9%). O questionário foi dividido em duas seções: a primeira contendo questões sobre as características dos docentes. Mais especificamente, as seguintes: sexo (SEX), idade (IDA), atividade profissional prática (ATP), tipo de instituição (INT), tempo de experiência docente (TED) e tempo de formado em contabilidade (TFC). E a segunda composta de uma questão sobre 24 métodos de ensino em que os professores tinham que apontar as suas frequências de uso em uma escala de seis pontos (0 = nunca utilizado e 5 = sempre utilizado). Como o foco da presente pesquisa reside,

sobretudo, na escolha dos métodos de ensino, os autores optaram por priorizar a sua variedade. Ressalta-se que o questionário é de elaboração própria, com base em estratégias presentes na literatura consultada e na experiência dos autores.

As variáveis do estudo estão apresentadas na Tabela 1, que sintetiza suas siglas, descrição e mensuração. Os itens cujas siglas são SEX, ATP, INT, IDA, TED e TFC correspondem às características investigadas dos docentes e os demais itens representam os 24 métodos de ensino.

Tabela 1 - Variáveis da pesquisa

<b>Sigla</b>	<b>Descrição</b>	<b>Mensuração</b>
SEX	Sexo do participante.	1 = homem; 0 = mulher.
ATP	Tem outra atividade profissional além da docência? <sup>(A)</sup>	1 = sim; 0 = não.
INT	Tipo da instituição em que trabalha <sup>(B)</sup> .	1 = pública; 0 = privada.
IDA	Idade do participante.	Em anos completos.
TED	Tempo de docência no Ensino Superior.	Em anos completos.
TFC	Há quanto tempo se formou em Ciências Contábeis.	Em anos completos.
DGR	Dinâmica de grupo.	0 (nunca) a 5 (sempre) pontos.
DIS	Grupo de discussão/Debates temáticos.	0 (nunca) a 5 (sempre) pontos.
SEM	Seminários/Exposições dialogadas.	0 (nunca) a 5 (sempre) pontos.
BRT	Brainstorm/Tempestade cerebral.	0 (nunca) a 5 (sempre) pontos.
EXP	Aula expositiva dialogada.	0 (nunca) a 5 (sempre) pontos.
BIBI	Pesquisa bibliográfica individual.	0 (nunca) a 5 (sempre) pontos.
BIBG	Pesquisa bibliográfica em grupo/equipe.	0 (nunca) a 5 (sempre) pontos.
EXCI	Exercícios de fixação/testes de verificação de aprendizagem individuais.	0 (nunca) a 5 (sempre) pontos.
EXCG	Exercícios de fixação/testes de verificação de aprendizagem em grupo.	0 (nunca) a 5 (sempre) pontos.
CAS	Casos de ensino/estudos de caso.	0 (nunca) a 5 (sempre) pontos.
PNL1	Painel de debate.	0 (nunca) a 5 (sempre) pontos.
PNL2	Painel de interrogação.	0 (nunca) a 5 (sempre) pontos.
PNL3	Painel de especialistas.	0 (nunca) a 5 (sempre) pontos.
SIM	Simpósios.	0 (nunca) a 5 (sempre) pontos.
GRE	Grupo de estudos/estudo orientado em equipes.	0 (nunca) a 5 (sempre) pontos.
WRK	Workshop/Oficina/Laboratório de práticas.	0 (nunca) a 5 (sempre) pontos.
MRD	Mesa redonda.	0 (nunca) a 5 (sempre) pontos.
JOG	Jogos de empresas/Simulações empresariais.	0 (nunca) a 5 (sempre) pontos.
FLM	Apresentação de filmes/documentários.	0 (nunca) a 5 (sempre) pontos.
PBL	Problematização/Aprendizagem baseada em problemas.	0 (nunca) a 5 (sempre) pontos.
DRM	Dramatização/Role-Play.	0 (nunca) a 5 (sempre) pontos.
TEC	Visitas técnicas/Aulas de campo.	0 (nunca) a 5 (sempre) pontos.
PLT	Palestras/Entrevistas com especialistas.	0 (nunca) a 5 (sempre) pontos.
MPC	Mapa conceitual.	0 (nunca) a 5 (sempre) pontos.

Nota. <sup>(A)</sup>No momento em que respondeu o questionário. <sup>(B)</sup>Cada respondente indicou apenas uma instituição de ensino superior (IES), entretanto, isso não exclui a possibilidade de estar atuando em mais de uma IES, que pode ser pública ou privada. <sup>(C)</sup>Para maiores detalhes sobre os métodos de ensino, favor consultar o APÊNDICE A.

Os dados foram organizados, primeiramente, com apoio das Planilhas do Google<sup>®</sup> e Excel<sup>®</sup>. Posteriormente foram tratados e analisados no software Stata<sup>®</sup>. As análises realizadas compreenderam as estatísticas descritivas, testes t de Welch e correlação de Spearman e Pearson a fim de verificar potenciais diferenças relevantes ou correlações na intensidade de uso dos métodos.

## RESULTADOS

A Tabela 2 mostra as características dos participantes divididas em variáveis qualitativas e quantitativas. Em relação às primeiras, a maioria dos professores é do sexo masculino (60,76%), não possui outra atividade profissional além da docência (53,16%) e reportou trabalhar, principalmente, em IES pública. Em relação às variáveis quantitativas, a média da idade, do tempo de experiência docente e do tempo de formado em contabilidade é de, respectivamente, 44,08 anos (desvio-padrão = 10,90 anos), 15,67 anos (desvio-padrão = 9,93 anos) e 18,92 anos (desvio-padrão = 9,74 anos). O intervalo das variáveis quantitativas é amplo, sugerindo que há professores menos e mais experientes. Por exemplo, o tempo de experiência docente varia de 2 a 50 anos. Isto é, há pelo menos um participante que está no início de sua carreira como professor e outro que já leciona há 50 anos. Similarmente, verifica-se que alguns professores se formaram em contabilidade mais recentemente (mínimo = 3 anos) e outros mais antigamente (máximo = 49 anos).

Tabela 2 - Características dos participantes

Variáveis Qualitativas	Frequência	%		
<b>SEX</b>				
Masculino	48	60,76		
Feminino	31	39,24		
<b>ATP</b>				
Sim	37	46,84		
Não	42	53,16		
<b>INT<sup>(A)</sup></b>				
Pública	54	68,35		
Privada	25	31,65		
Variáveis Quantitativas	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo
IDA	44,08	10,90	24	70
TED	15,67	9,93	2	50
TFC	18,92	9,74	3	49

Nota. <sup>(A)</sup>Ressalta-se que o docente pode ter indicado a IES que considera ser a sua principal, independentemente de já ter trabalhado ou estar trabalhando em outra(s) IES(s).

Na Tabela 3 reportam-se estatísticas descritivas da intensidade de uso dos métodos de ensino, ordenadas da maior média para a menor. Exercícios individuais (EXCI), aula expositiva dialogada (EXP), exercícios em grupos (EXCG), uso de casos (CAS) e grupos de discussão/debates temáticos (DIS) estão entre os métodos mais utilizadas pelos professores de contabilidade. Por outro lado, são pouco utilizados os métodos de dramatização/role-play (DRM), painel de especialistas (PNL3), painel de interrogação (PNL2), mesa redonda (MRD) e visitas técnicas/aula de campo (TEC). Tais achados, portanto, implicam na compreensão de que métodos tidos como mais tradicionais têm sido mais intensamente usados/aplicados em relação aos considerados menos tradicionais. O que se mostra coerente com o que estudos precedentes já demonstraram (DELLAPORTAS, 2015; PASSOS; MARTINS, 2012; MAZZIONI, 2013; MANUEL et al., 2018; MARION; GARCIA; CORDEIRO, 1999; MIRANDA; MIRANDA, 2010; LEAL; CASA NOVA, 2012; CARDOSO et al., 2015).

Todavia, o uso de métodos tidos como mais ou menos tradicionais não implica em aprendizagem mais ou menos efetiva. Não é o método que define a qualidade da aprendizagem. É combinação entre conteúdo a ser ensinado e método apropriado, feita pelo professor, que potencializa a possibilidade de aprendizagem do estudante (SHULMAN, 1987). No caso do ensino de contabilidade, em suas especificidades, há particularidades que implicam considerar que certos métodos são mais adequados/aplicáveis que outros. Por exemplo, visitas técnicas são mais apropriadas para disciplinas aplicadas (contabilidade de custos/gerencial) e menos efetivas

nas não aplicadas. Seminários podem ser menos efetivos em contabilidade básica ou comercial do que em teoria da contabilidade. Desta forma, de acordo com o Modelo de Conhecimentos de Professores (GROSSMAN, 1990), o docente precisa levar em conta a adequação dos métodos de ensino em relação ao conteúdo das disciplinas e aos custos envolvidos na sua oferta, considerando, sobretudo, os objetivos educacionais que pretende alcançar (GRAHAM et al., 2014; SOUZA; AVELINO; TAKAMATSU, 2017).

Ao observar os valores mínimos e máximos em relação à intensidade de uso dos métodos de ensino, há pelo menos um docente que nunca os utilizam (mínimo = 0) e pelo menos um que os utilizam com alta intensidade (máximo = 5). Isso indica que os professores da amostra provavelmente lecionam distintas disciplinas e que é possível que variem os métodos escolhidos para o ensino que praticam em suas ações docentes. É pertinente lembrar que o ensino tem origem na compreensão que o docente tem sobre o conteúdo que o estudante precisa aprender e como o conteúdo será ensinado (SHULMAN, 1987). O ensino de distintas disciplinas do curso de Ciências Contábeis requer dos professores conhecimentos pedagógicos correspondentemente distintos para que a aprendizagem pelos alunos se torne satisfatória.

Tabela 3 - Estatísticas descritivas da intensidade de uso dos métodos de ensino

<b>Método</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio-padrão</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>
EXCI	4,35	1,06	0,00	5,00
EXP	4,23	1,05	1,00	5,00
EXCG	3,91	1,30	0,00	5,00
CAS	3,90	1,22	0,00	5,00
DIS	3,42	1,20	0,00	5,00
DGR	3,13	1,25	0,00	5,00
BIBI	3,05	1,33	0,00	5,00
SEM	2,91	1,41	0,00	5,00
BIBG	2,91	1,29	0,00	5,00
PBL	2,76	1,57	0,00	5,00
WRK	2,61	1,62	0,00	5,00
GRE	2,56	1,64	0,00	5,00
JOG	2,32	1,87	0,00	5,00
PNL1	2,15	1,57	0,00	5,00
PLT	2,09	1,62	0,00	5,00
BRT	1,90	1,69	0,00	5,00
FLM	1,85	1,58	0,00	5,00
MPC	1,80	1,60	0,00	5,00
SIM	1,72	1,58	0,00	5,00
TEC	1,65	1,54	0,00	5,00
MRD	1,62	1,50	0,00	5,00
PNL2	1,57	1,46	0,00	5,00
PNL3	1,43	1,37	0,00	5,00
DRM	1,18	1,37	0,00	5,00

Nas análises específicas para as características dos professores foram examinados os métodos de ensino levando em conta as variáveis qualitativas (SEX, ATP e INT) e, posteriormente, as variáveis quantitativas (IDA, TED e TFC). A Tabela 4 mostra a intensidade de uso dos métodos pelos professores, por sexo. Adicionalmente, testes t de Welch foram usados para verificar potenciais diferenças relevantes na intensidade de uso dos métodos.

De forma geral, os docentes do sexo feminino reportaram usar mais intensamente os métodos de ensino investigados do que os do masculino. A média, para a maioria dos métodos, é maior para os docentes do sexo feminino. Estes (média = 4,65) reportaram usar as aulas expositivas (EXP) mais intensamente do que os do sexo masculino (média = 3,96) e essa

diferença mostra-se estatisticamente relevante ( $p = 0,0011$ ). Também houve diferença significativa nos métodos de DGR ( $p = 0,0356$ ), DIS ( $p = 0,0734$ ) e BIBG ( $p = 0,0202$ ), apontando que os professores do sexo feminino declararam usar dinâmicas de grupo, grupos de discussão/debates temáticos e pesquisa bibliográfica em grupos de modo mais intenso do que os do masculino. Esses resultados sugerem que os docentes do sexo feminino usam mais frequentemente estratégias que envolvam atividades grupais do que os do masculino. Corpos docentes de cursos de Ciências Contábeis equilibrados em termos de composição por sexo podem, potencialmente, proporcionar aproveitamento mais equilibrado em termos de adequação de metodologias de ensino de forma a que múltiplas habilidades discentes sejam trabalhadas ao longo do processo formativo.

Em relação aos outros métodos, não foi possível constatar diferenças estatisticamente significantes e, de tal modo, não há evidências de que a frequência de uso deles se difere em razão do sexo. O método EXCI, a exemplo, é bastante usado tanto por professores do sexo masculino (média = 4,29) quanto pelos do feminino (média = 4,45). No mesmo sentido, docentes de ambos os sexos utilizam pouco as técnicas de DRM (masculino = 1,23; feminino = 1,10), painel de especialistas (masculino = 1,50; feminino = 1,32) e painel de interrogação (masculino = 1,52; feminino = 1,65).

Tabela 4 - Comparação da intensidade de uso dos métodos de ensino por sexo

Método	Masculino (N = 48)		Feminino (N = 31)		valor p (bicaudal)
	Média	Erro-padrão	Média	Erro-padrão	
DGR	2,90	0,19	3,48	0,20	0,0356
DIS	3,23	0,18	3,71	0,19	0,0734
SEM	2,75	0,19	3,16	0,27	0,2200
BRT	1,83	0,22	2,00	0,35	0,6894
EXP	3,96	0,17	4,65	0,11	0,0011
BIBI	2,90	0,20	3,29	0,23	0,1937
BIBG	2,65	0,19	3,32	0,22	0,0202
EXCI	4,29	0,16	4,45	0,19	0,5119
EXCG	3,79	0,19	4,10	0,23	0,3127
CAS	3,92	0,16	3,87	0,24	0,8768
PNL1	2,08	0,21	2,26	0,32	0,6488
PNL2	1,52	0,19	1,65	0,31	0,7307
PNL3	1,50	0,19	1,32	0,26	0,5855
SIM	1,75	0,22	1,68	0,31	0,8472
GRE	2,52	0,22	2,61	0,33	0,8163
WRK	2,54	0,23	2,71	0,31	0,6607
MRD	1,69	0,22	1,52	0,27	0,6237
JOG	2,25	0,27	2,42	0,34	0,6989
FLM	1,88	0,23	1,81	0,29	0,8530
PBL	2,63	0,21	2,97	0,31	0,3644
DRM	1,23	0,20	1,10	0,25	0,6771
TEC	1,46	0,22	1,94	0,27	0,1798
PLT	1,96	0,23	2,29	0,29	0,3768
MPC	1,75	0,22	1,87	0,31	0,7532

Os resultados da análise sobre a intensidade de uso dos métodos considerando se o docente possui ou não outra atividade profissional (ex: contabilidade, consultoria, perícia contábil etc.) estão reportados na Tabela 5. Professores que exercem outra atividade profissional não docente e aqueles que somente exercem a docência não diferem significativamente na intensidade de uso de métodos de ensino, em linhas gerais. Todavia, professores com outra atividade profissional que reportaram usar com mais intensidade certas

estratégias do que aqueles que exercem somente a docência como profissão. É o caso, por exemplo, do simpósio (SIM,  $p = 0,0417$ ).

O estudo de caso (CAS,  $p = 0,0639$ ), painel de especialistas (PNL3,  $p = 0,0508$ ), grupo de estudos/estudo orientado em equipes (GRE,  $p = 0,0614$ ) e problematização/aprendizagem baseada em problemas (PBL,  $0,0877$ ) são métodos que também apresentaram diferença relevante no reporte da frequência de sua utilização. Por exercerem atividades profissionais em paralelo com a docência, é provável que tais docentes optem por usar métodos que se aproximem mais do ambiente de exercício profissional da contabilidade. CAS e PBL, por exemplo, são métodos que simulam e modelam situações de enfrentamento de problemas do exercício profissional permitindo ao docente acionar relações experienciais suas no desenvolvimento do ensino com tais métodos. Professores que atuam em outra atividade profissional podem trazer contribuições relevantes ao ensino com métodos de ensino que se aproximam do exercício prático que os estudantes encontrarão na profissão. Ressalta-se que, mesmo aqueles docentes que reportaram não ter outra atividade profissional no momento, podem ter tido experiência prática anteriormente.

É preciso ter em mente que ser especialista em determinado conteúdo não é condição suficiente para que o ensino transcorra de forma apropriada. Portanto, professores “da prática” ou mesmo aqueles com profundo conhecimento específico de um assunto podem não desenvolver apropriada e adequadamente o ensino de seus conteúdos. De outro lado, professores com perfil acadêmico podem ter domínios didático-pedagógicos mais aprofundados sem conseguirem trabalhar conteúdos de forma adequada pela falta de domínio deles. Isso coloca um fator ainda não explorado nas análises e discussões até aqui apresentadas: a formação docente. Uma formação docente que dê foco e privilegie o desenvolvimento do PCK, na perspectiva apresentada na revisão de literatura (SHULMAN, 1987; GROSSMAN, 1990; FERNANDEZ, 2015), deve estar presente nas preocupações institucionais – e nas suas políticas de formação docente – de modo que o processo de trabalho do professor e, especificamente, sua prática docente em aula (incluído o processo de escolhas metodológicas que faz) possam tornar o processo de ensino e aprendizagem mais efetivo e significativo.

Tabela 5 - Comparação da intensidade de uso dos métodos de ensino por atividade

Método	Outra atividade (N = 37)		Não tem outra atividade (N = 42)		valor p (bicaudal)
	Média	Erro-padrão	Média	Erro-padrão	
DGR	2,97	0,21	3,26	0,19	0,3113
DIS	3,32	0,21	3,50	0,18	0,5239
SEM	2,92	0,22	2,91	0,23	0,9646
BRT	1,97	0,29	1,83	0,26	0,7179
EXP	4,03	0,20	4,41	0,13	0,1205
BIBI	3,11	0,23	3,00	0,20	0,7226
BIBG	2,87	0,22	2,95	0,20	0,7665
EXCI	4,19	0,21	4,50	0,12	0,2101
EXCG	3,70	0,24	4,10	0,18	0,1900
CAS	4,16	0,15	3,67	0,22	0,0639
PNL1	2,32	0,26	2,00	0,24	0,3632
PNL2	1,78	0,24	1,38	0,23	0,2239
PNL3	1,76	0,25	1,14	0,18	0,0508
SIM	2,11	0,27	1,38	0,22	0,0417
GRE	2,92	0,23	2,24	0,27	0,0614
WRK	2,68	0,26	2,55	0,26	0,7272
MRD	1,78	0,24	1,48	0,24	0,3653
JOG	2,35	0,30	2,29	0,30	0,8772
FLM	2,14	0,27	1,60	0,23	0,1327
PBL	3,08	0,26	2,48	0,24	0,0877

DRM	1,35	0,22	1,02	0,21	0,2901
TEC	1,84	0,26	1,48	0,23	0,3023
PLT	2,27	0,26	1,93	0,26	0,3508
MPC	2,05	0,25	1,57	0,26	0,1815

O debate sobre a relação academia-mercado tem ocorrido com grande intensidade no sentido de incrementar o ensino com níveis maiores de integração da formação com o mercado profissional (BOYLE et al., 2015; PAISEY; PAISEY, 2017). De acordo com Boyle et al. (2015), o número limitado de professores qualificados com doutorado e o desejo por tornar a educação contábil mais relevante para o exercício da profissão sugere que grandes benefícios podem ser extraídos da aproximação entre academia e mercado. Nesse sentido, políticas institucionais de formação docente devem ser integradas como elemento articulador para que os cursos de Ciências Contábeis possam oferecer um ensino de maior qualidade.

A Tabela 6 mostra os resultados da intensidade de uso das estratégias de ensino por tipo de IES em que o docente atua. Similarmente aos achados prévios, a atuação do professor em IES pública e privada não influencia, de modo geral, na escolha e frequência de uso das técnicas pedagógicas em suas disciplinas. No entanto, houve diferença significativa nas respostas das técnicas de grupo de discussão/debates temáticos (DIS,  $p = 0,0454$ ), estudo de caso (CAS,  $p = 0,0302$ ) e problematização/aprendizagem baseada em problemas (PBL,  $p = 0,0082$ ). Essas diferenças podem estar relacionadas, também, à forma de ingresso e composição do corpo docentes das IES.

Tabela 6 - Comparação da intensidade de uso dos métodos de ensino por tipo de IES

Método	Pública (N = 37)		Privada (N = 42)		valor p (bicaudal)
	Média	Erro-padrão	Média	Erro-padrão	
DGR	3,11	0,18	3,16	0,24	0,8707
DIS	3,24	0,17	3,80	0,22	0,0454
SEM	2,91	0,19	2,92	0,28	0,9708
BRT	1,82	0,22	2,08	0,37	0,5441
EXP	4,33	0,12	4,00	0,26	0,2521
BIBI	3,13	0,18	2,88	0,29	0,4594
BIBG	2,91	0,18	2,92	0,26	0,9685
EXCI	4,41	0,12	4,24	0,29	0,5898
EXCG	3,82	0,18	4,12	0,26	0,3374
CAS	3,72	0,18	4,28	0,18	0,0302
PNL1	1,98	0,22	2,52	0,30	0,1476
PNL2	1,43	0,20	1,88	0,28	0,1983
PNL3	1,30	0,19	1,72	0,27	0,2014
SIM	1,56	0,21	2,08	33,00	0,1865
GRE	2,46	0,23	2,76	0,31	0,4422
WRK	2,52	0,23	2,80	0,29	0,4544
MRD	1,54	0,21	1,80	0,28	0,4594
JOG	2,22	0,25	2,52	0,39	0,5227
FLM	1,69	0,21	2,20	0,31	0,1791
PBL	2,46	0,22	3,40	0,27	0,0082
DRM	1,19	0,19	1,16	0,28	0,9399
TEC	1,54	0,20	1,88	0,33	0,3787
PLT	2,00	0,22	2,28	0,32	0,4789
MPC	1,65	0,22	2,12	0,31	0,2227

Nas universidades públicas brasileiras, o desempenho docente nas atividades de pesquisa constitui elemento preponderante em um processo de seleção de professores via

concurso público. Por outro lado, nas IES privadas não há, de forma geral, a mesma exigência pela produção científica tal qual nas IES públicas. O corpo docente na esfera pública tende a ser mais especializado na atividade de pesquisa e mais qualificado em termos de titulação. Já na esfera privada o requisito mais esperado é titulação intermediária e alguma experiência profissional. E nesse contexto pode residir uma explicação potencial para os presentes resultados dado que de acordo com Göktepe Yildiz e Göktepe Körpeoğlu (2019), contextos e objetivo educacionais distintos demandam, também, diferentes métodos de ensino.

Em termos de características quantitativas dos docentes, consideraram-se a idade (IDA), o tempo de experiência docente (TED) e o tempo de formado em contabilidade (TFC). Tais variáveis foram correlacionadas com a intensidade de uso dos métodos de ensino. Os resultados estão retratados na Tabela 7. A maioria das correlações não apresentaram coeficientes significantes, sugerindo que não há relação entre IDA, TED e TFC e a intensidade de uso dos métodos pedagógicos. Por exemplo, a correlação entre IDA e DGR (coef. = -0,0457;  $p > 0,10$ ) indica que a idade do docente não tem relação relevante com a intensidade de uso da técnica de dinâmica de grupo. Apesar disso, há correlações significantes dignas de destaque.

Exercícios individuais (EXCI), grupais (EXIG) e aulas expositivas dialogadas (EXP) estão negativamente correlacionados com IDA, TED e TFC. Estes resultados apontam que quanto menor a idade, tempo de experiência docente e tempo de formado do professor, maior é a frequência de uso de tais técnicas. Professores mais jovens possuem menos experiência de ensino e prática contábil. Por isso, podem usar técnicas mais convencionais de ensino por se sentirem mais confiantes, como exercícios em sala e métodos expositivos dialogados. Por outro lado, professores mais velhos podem preferir variar as suas técnicas de ensino, como sugerem as correlações positivas entre IDA e PNL1 (Spearman e Pearson), IDA e GRE (Spearman e Pearson), IDA e FLM (Pearson) e IDA e PLT (Spearman e Pearson). Ainda, TED e MRD (coef. = 0,1949;  $p < 0,10$ ) estão positivamente correlacionados, indicando que quanto maior o tempo de experiência docente, maior o uso do método de mesa redonda.

Tabela 7 - Correlação entre os métodos de ensino e IDA, TED e TFC

Método	Spearman			Pearson		
	IDA	TED	TFC	IDA	TED	TFC
DGR	-0,0457	-0,0307	-0,0093	-0,0964	-0,0717	-0,0422
DIS	0,0271	0,0246	-0,0321	-0,0718	-0,0355	-0,0814
SEM	0,0929	0,1236	0,0047	0,0715	0,1006	-0,0127
BRT	0,1418	0,1051	0,0229	0,1325	0,0689	-0,0067
EXP	-0,1925*	-0,2128	-0,1955*	-0,1506	-0,1735	-0,1627
BIBI	-0,0317	-0,1303	-0,1029	-0,0817	-0,1764	-0,1067
BIBG	-0,0504	-0,1749	-0,136	-0,0941	-0,2369*	-0,1727
EXCI	-0,2553**	-0,3351***	-0,2681**	-0,2979***	-0,4479***	-0,2626**
EXCG	-0,3240***	-0,3746***	-0,3031***	-0,3417***	-0,3767***	-0,2684**
CAS	0,1243	0,1267	0,1376	0,169	0,1183	0,1391
PNL1	0,2624**	0,2484**	0,1092	0,2721**	0,2442**	0,1216
PNL2	0,1715	0,1362	0,0484	0,1362	0,1223	0,048
PNL3	0,1512	0,1445	0,0417	0,1715	0,1842	0,0964
SIM	0,1366	0,1192	0,0838	0,1378	0,1259	0,0938
GRE	0,2524**	0,1627	0,1382	0,2381**	0,1579	0,1433
WRK	0,0325	0,0424	0,0965	0,0351	0,0245	0,1029
MRD	0,1512	0,1949*	0,1514	0,1401	0,1794	0,166
JOG	0,1514	0,0833	0,1119	0,1623	0,0795	0,1287
FLM	0,1851	0,149	0,1323	0,2079*	0,1759	0,1828
PBL	-0,0026	0,0434	-0,0942	0,0265	0,0622	-0,0448
DRM	0,1118	0,051	-0,0118	0,0688	0,0365	0,0039
TEC	0,1601	0,105	0,0857	0,1632	0,1191	0,1276

PLT	0,2262**	0,116	0,0875	0,1958*	0,1087	0,0915
MPC	0,1368	0,1344	0,0232	0,0889	0,1293	0,0302

Nota. \*\*\*, \*\* e \* representam o nível de significância a 1%, 5% e 10%.

Chama atenção a falta de correlação da frequência de uso dos métodos com as variáveis TED e TFC. Era esperado que tempo de experiência maior como professor indicasse o uso mais abrangente e diversificado de estratégias de ensino sob a presunção de que o leque de métodos pedagógicos fosse maior do que o de professores mais jovens. No que tange ao tempo de formado, para a maioria dos métodos não importa há quanto tempo o docente se formou em Ciências Contábeis. Aqueles que se formaram mais recentemente ou mais antigamente não tendem a diferenciar a intensidade de uso de suas estratégias pedagógicas de forma relevante.

A literatura consultada sobre a relação entre o tempo de experiência docente e o desempenho acadêmico indica achados conflitantes. Enquanto Murray et al. (2019) e Çakir e Bichelmeyer (2013) não encontraram associação significativa entre o tempo de experiência docente e o ganho no desempenho, Darling-Hammond (2000) e Clotfelter, Ladd e Vigdor (2007) obtiveram evidências de que há relação positiva. Conforme os achados deste estudo, professores mais experientes e menos experientes tendem a usar métodos de ensino similares. Estudos futuros podem não só explorar **qual** o método de ensino empregado, mas **como** este é utilizado. Por exemplo, embora professores mais e menos experientes utilizem a aula expositiva dialogada, é importante saber a quantidade de interação entre professor-aluno que cada docente obtém em suas aulas. O encorajamento e o espaço que o professor dá aos estudantes para dialogar com ele também são aspectos para melhor avaliar o uso desta técnica.

De acordo com estudos prévios (GARCIA, 1999; ANDERE; ARAÚJO, 2008; FERREIRA; HILLEN, 2016; DUNN; HOOKS; KOHLBECK, 2016), os programas de pós-graduação *stricto sensu* da área de contabilidade têm fornecido pouca contribuição à formação pedagógica de seus titulados. Este é um motivo adicional que fomenta pesquisas sobre o uso de estratégias de ensino e como melhorar a competência pedagógica de conteúdo do corpo docente no ensino superior em Ciências Contábeis. A análise específica de cada estratégia de ensino é fundamental para que professores de contabilidade estejam cada vez mais preparados para atender às expectativas institucionais, avaliativas e dos seus discentes.

De modo geral, as evidências sustentam que as características qualitativas e quantitativas dos professores de contabilidade não guardam relação relevante com a maioria das estratégias de ensino. Apesar disso, nota-se que, para algumas, tais características podem, sim, influenciar a sua escolha e consequente utilização. Em adição, as técnicas convencionais de ensino são as mais empregadas, como a aula expositiva dialogada e os exercícios individuais e grupais. Os professores que possuem um conjunto de técnicas de ensino mais amplo podem atender melhor às necessidades de seus alunos. Por isso, é preciso que os docentes de Ciências Contábeis reflitam sobre as suas práticas pedagógicas a fim de avaliar se o domínio de mais técnicas pedagógicas é necessário para oferecer um ensino de maior qualidade.

À luz da BCE (SHULMAN, 1987), e mais especificamente do PCK, o domínio de diferentes estratégias de ensino por professores de contabilidade se mostra relevante porque este campo possui conteúdos com características variadas, incluindo disciplinas mais teóricas (ex: teoria e história contábil), práticas (ex: contabilidade intermediária e matemática financeira), tecnicistas (ex: normas técnicas do comitê de pronunciamentos contábeis, de auditoria e de perícia) e acadêmicas (ex: metodologia da pesquisa e trabalho de conclusão de curso). Embora não haja um método melhor do que o outro (JIA et al., 2017), a sua escolha deve ser efetuada atenciosamente. Em especial, o contexto e os objetivos educacionais devem ser priorizados (GÖKTEPE YILDIZ; GÖKTEPE KÖRPEOĞLU, 2019). Este raciocínio é congruente com o modelo de conhecimento de Grossman (1990), em particular com o PCK e o conhecimento do contexto (ver Figura 1).

Caso o professor não possua suficiente conhecimento pedagógico e não leve em conta o contexto no qual os seus estudantes estão inseridos, o docente pode estar colocando, consciente ou inconscientemente, restrições relevantes à efetividade do ensino. Por isso, saber como ensinar por meio de técnicas distintas reduz o risco de falta de adequabilidade entre a estratégia pedagógica e os objetivos almejados. Embora a maior parte das características docentes não tenha mostrado associação significativa com a escolha dos métodos, algumas nuances puderam ser notadas. Por exemplo, os achados para o sexo sugerem que professores do sexo feminino escolhem usar métodos mais variados, uma vez que empregam mais intensamente uma maior variedade de métodos (algumas médias são significativamente maiores, ver Tabela 4). Sob a suposição de que os métodos de ensino trabalham diferentes habilidades dos estudantes, a formação do contador será diferente dependendo dos métodos escolhidos pelos professores. Por este motivo, a escolha de como ensinar torna-se tópico a ser repensado e reavaliado regularmente.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O objetivo do estudo foi descrever os fatores intervenientes na escolha e uso de métodos de ensino pelos professores de contabilidade. Este estudo focalizou seis características, quais sejam: o sexo, a atuação em outra atividade profissional, o tipo de IES, a idade, o tempo de experiência docente e o tempo de formado em Ciências Contábeis. Para tanto, um questionário online foi elaborado e enviado aos professores de contabilidade, obtendo-se 79 respostas. Os resultados foram obtidos por meio de testes de média e correlação e apontaram que a maioria da intensidade de utilização dos métodos de ensino não tem relação significativa com as características qualitativas e quantitativas dos docentes. No entanto, particularizam-se algumas conclusões que podem prover insights a coordenadores de curso, professores e estudantes.

Primeiro, o uso das técnicas tradicionais ensino é predominante, principalmente dos exercícios individuais e das aulas expositivas dialogadas. Segundo, os professores do sexo feminino estão mais propensos a usar estratégias que envolvam atividades coletivas do que os do masculino. Terceiro, os docentes que possuem outra atividade profissional além do ensino e que atuam em IES privada reportaram usar métodos com maior aplicabilidade prática, tais como o estudo de caso e a problematização. Em quarto lugar, professores mais jovens tendem a usar técnicas mais convencionais, potencialmente porque têm mais domínio e confiança nestas. Por outro lado, professores mais velhos estão mais inclinados a variar as estratégias pedagógicas.

A partir das conclusões, traçam-se as seguintes implicações: (i) por encorajar mais métodos coletivos, os professores do sexo feminino podem estar trabalhando mais a habilidade de trabalho grupal dos estudantes, a qual é fundamental aos profissionais contábeis uma vez que precisam estar engajados entre si e com profissionais de outros departamentos; (ii) a atuação profissional e o tipo da IES podem influenciar a escolha e o uso de algumas estratégias de ensino. Os coordenadores de curso devem levar o background e o status profissional dos professores em consideração a fim de maximizar o seu aproveitamento para a oferta de um ensino de qualidade; (iii) propõe-se que os docentes reflitam sobre as suas práticas pedagógicas regularmente. Com a mudança de comportamento das novas gerações, o uso exclusivo de técnicas convencionais pode não ser suficiente para motivar e capturar a atenção do aluno. À medida que se tem domínio de mais métodos de ensino, o docente pode utilizar aquele que tem maior compatibilidade com a forma com a qual os estudantes aprendem; e(iv) ainda há poucos estudos que utilizam a BCE proposta por Shulman (1987) como modelo teórico para analisar a escolha de métodos de ensino na área de ensino contábil. A BCE, como discutida no referencial teórico, é composta por sete corpos de conhecimento. Embora a presente pesquisa tenha focado no PCK, outros podem ser explorados para acrescentar novas contribuições à literatura.

Algumas limitações da pesquisa são discutidas a seguir. Primeiramente, pode haver outras estratégias de ensino que não foram investigadas por esta pesquisa e que são empregadas pelos docentes de contabilidade. Desta forma, os métodos escolhidos para análise podem ter recebido respostas de menor intensidade de uso. Em segundo lugar, não se levou em conta nas análises a modalidade de ensino (a distância versus presencial) e a política pedagógica das IES. Alguns métodos de ensino são mais pertinentes e viáveis no ensino presencial, enquanto outros podem ser mais apropriados ao ensino a distância. Da mesma forma, algumas IES, essencialmente aquelas que fazem parte de grupos educacionais, podem ter normas rígidas de como conduzir as aulas – já que há uma padronização da educação –, fornecendo pouca ou nenhuma flexibilidade para o docente escolher o método de ensino. Indica-se que tanto a modalidade de ensino quanto as políticas das IES podem ser levadas em consideração em investigações futuras. Em terceiro lugar, os contatos dos docentes foram levantados por acessibilidade. É possível que a replicação da presente pesquisa não gere os mesmos resultados ao considerar este ponto.

Finalmente, a BCE (SHULMAN, 1987) é um pilar teórico no qual a presente pesquisa se sustentou para observar como as características docentes estão relacionadas aos métodos de ensino. Reforça-se que ensinar não é apenas dizer o que se sabe (SHULMAN, 2004a). É necessário fornecer as condições apropriadas para que estudantes aprendam. Por esta razão, o PCK é fundamental para que ocorra a transmissão de conhecimento. Além de ser especialista na prática de um conteúdo, Fernandez (2015) aponta que a “pedagogização” dos tipos de fontes pelas quais os docentes aprendem a ensinar e a aprimorar o seu conhecimento pedagógico de conteúdo – levantados por Shulman (1987) e debatidos no referencial teórico – é requerida para prover processos de ensino-aprendizagem mais adequados. Pesquisas futuras podem explorar outras bases teóricas para discutir o uso de métodos de ensino na área de Ciências Contábeis, assim como variáveis complementares que podem influenciar a sua escolha.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, M. C.; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula**. São Paulo: MG Editores Associados, 1990.
- ALMEIDA, P. C. A.; DAVIS, C. L. F.; CALIL, A. M. G. C.; VILALVA, A. M. Categorias teóricas de Shulman: revisão integrativa no campo da formação docente. **Cad. Pesqui**, v. 49, n. 174, 130-150, 2019. doi: 10.1590/198053146654.
- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para estratégias de trabalho em aula**. Joinville, SC: Univille, 2003.
- ANDERE, M. A.; ARAÚJO, A. M. P. Aspectos da formação do professor de ensino superior de Ciências Contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação. **Revista Contabilidade e Finanças**, v. 19, n. 48, 91-102, 2008. doi: 10.1590/S1519-70772008000300008
- ANTUNES, C. **Professores e Professores: Reflexões Sobre a Aula e Práticas Pedagógicas Diversas**. Petrópolis (RJ). Vozes, 2007.
- BOYLE, D. M.; CARPENTER, B. W.; HERMANSON, D. R.; MERO, N. P. Examining the perceptions of professionally oriented accounting faculty. **Journal of Accounting Education**, v. 33, n. 1, 1-15, 2015. doi: 10.1016/j.jaccedu.2014.10.004.
- BALL, L. D.; FORZANI, F. M. (2009). The Work of Teaching and the Challenge for Teacher Education. **Journal of Teacher Education**, v. 60, n. 5, 497–511. doi: 10.1177/0022487109348479.
- ÇAKIR, H.; BICHELMeyer, B. A. Effects of teacher professional characteristics on student achievement: an investigation in blended learning environment with standards-based curriculum. **Interactive Learning Environments**, v. 24, n. 1, 20–32, 2013.

- doi:10.1080/10494820.2013.817437.
- CLOTFELTER, C. T., LADD, H. F.; VIGDOR, J. L. Teacher credentials and student achievement: Longitudinal analysis with student fixed effects. **Economics of Education Review**, v. 26, n. 6, 673–682, 2007. doi: 10.1016/j.econedurev.2007.10.002
- DARLING-HAMMOND, L. Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. **Education Policy Analysis Archives**, v. 8, n. 1, 2000. doi: 10.14507/epaa.v8n1.2000
- DELLAPORTAS, S. Reclaiming ‘Sense’ from ‘Cents’ in Accounting Education, **Accounting Education**, v. 24, n. 6, 445-460, 2015. doi: 10.1080/09639284.2015.1114456.
- DUNN, K. A.; HOOKS, K. L.; KOHLBECK, M. J. Preparing Future Accounting Faculty Members to Teach. **Issues in Accounting Education**, v. 31, n. 2, 155-170, 2016. doi: 10.2308/iace-50989
- FERENC, A. V. F.; SARAIVA, A. C. L. C. Os professores universitários, sua formação pedagógica e suas necessidades formativas. In: Dalben, A. I. L. F; Pereira, J. E. D; Leal, L. F. V. & Santos, L. L. C. P. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: didática, formação docente, trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Didática no Ensino Superior).
- FERNANDEZ, C. Revisitando a base de conhecimentos e o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) de professores de Ciências. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 17, n. 2, 500-528, 2015. doi: 10.1590/1983-21172015170211.
- FERREIRA, M. M.; HILLEN, C. Contribuições da pós-graduação stricto sensu para o aprendizado da docência de professores de contabilidade. **Enfoque: Reflexão Contábil (Maringá)**, v. 34, n. 3, 125-143, 2016. doi: 10.4025/enfoque.v34i3.29031
- FINN, S. Academic freedom and the choice of teaching methods. **Teaching in Higher Education**, v. 25, n. 1, 116-123, 2020. doi: 10.1080/13562517.2019.1672149
- GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.
- GOPINATH, D. Discourses and Practices in Teaching Methods and Assessment. **SAGE Open**, V. 5, n. 1, 2015 doi: 10.1177/2158244015573371
- GRAHAM, C. M.; KELLY, P; DAWN. W.; VAN HISE, J. One Size Does not Fit all – Different Strategies for Teaching Accounting Ethics. **Research on Professional Responsibility and Ethics in Accounting**. v. 17, 139-157, 2014. doi: 10.1108/S1574-0765(2013)000017008
- GÖKTEPE YILDIZ, S.; GÖKTEPE KÖRPEOĞLU, S. A New Approach for Assessing Teachers’ Teaching Methods Used. **Lessons: Game Theoretic Analysis, Acta Didactica Napocensia**, v. 12, n. 2, 29-44, 2019. doi: 10.24193/adn.12.2.3
- GROSSMAN, P. L. **The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education**. New York: Teachers College Press, 1990.
- JAKEMAN, R. C.; HENDERSON, M. M.; HOWARD, L. C. Reflective pedagogy: the integration of methodology and subject-matter content in a graduate-level course. **Teaching in Higher Education**, 22(2), 207–221, 2016. doi:10.1080/13562517.2016.1237494
- JING-JING, H. A critical review of Pedagogical Content Knowledge’ components: nature, principle and trend. **International Journal of Education and Research**, v. 2, n. 4, 411-424, 2014. Recuperado de: <https://www.ijern.com/journal/April-2014/36.pdf>
- JIA, X.; HU, W.; CAI, F.; WANG, H.; LI, J., RUNCO, M. A.; CHEN, Y. The influence of teaching methods on creative problem finding. **Thinking Skills and Creativity**, v. 24, 86-94, 2017. doi: 10.1016/j.tsc.2017.02.006

- KIND, V. Pedagogical content knowledge in science education: perspectives and potential for progress, **Studies in Science Education**, v. 45, n. 2, 169-204, 2009. doi: 10.1080/03057260903142285
- LEAL, S.; NOVAIS, R. M.; FERNANDEZ, C. Conhecimento pedagógico do conteúdo de “estrutura da matéria” de uma professora de química experiente em aulas de química geral. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 21, 725-742, 2015. doi: 10.1590/1516-731320150030013
- MANUEL, K. B.; SILVA, A. C. R.; CRUZ, T. S.; CAVALCANTI, I. T. N. Metodologias de Ensino em Contabilidade: Percepção de Discentes Brasileiros e Angolanos. **Revista de Administração e Contabilidade da Faculdade Anísio Teixeira**, v. 10, n. 3, 2-18, 2018. Recuperado de: <https://www.reacfat.com.br/index.php/reac/article/view/165>
- MARION, J. C.; GARCIA, E.; CORDEIRO, M. Discussão sobre Metodologias de Ensino Aplicáveis à Contabilidade. **Contabilidade Vista & Revista**, v. 10, n. 1, 28-33, 1999. Recuperado de: <https://revistas.face.ufmg.br/index.php/contabilidadevistaerevista/article/view/132>
- MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 2016.
- MURRAY, C. C.; SHEREMENKO, G.; ROSE, I. D.; OSUJI, T. A.; RASBERRY, C. N.; LESESNE, C. A.; ROBERTS, G. The Influence of Health Education Teacher Characteristics on Students. Health-Related Knowledge Gains. **Journal of School Health**, v. 89, n. 7, 560-568, 2019. doi: 10.1111/josh.12780
- PAISEY, C.; PAISEY, N. J. The decline of the professionally-qualified accounting academic: Recruitment into the accounting academic community. **Accounting Forum**, v. 41, n. 2, 57-76, 2017. doi: 10.1016/j.accfor.2017.02.001
- SHULMAN, L. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, 1-3, 1987. doi: 10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411
- SHULMAN, L. S. Learning to teach. In: Shulman, L. S. **Teaching as a community property: essays on higher education**. 115-126, 2004a.
- SHULMAN, L. S. Research on teaching: a historical and personal perspective. In: Shulman, L. S. **The wisdom of practice: essays on teaching, learning and learning to teach**. 363-381, 2004b.
- SOUZA, L. M.; AVELINO, B. C.; TAKAMATSU, R. T. Estilos de aprendizagem e influência no processo de ensino-aprendizagem: análise empírica na visão de estudantes de Contabilidade. **Revista Ambiente Contábil**, v. 9, n. 2, 379-400, 2017. Recuperado de: <https://ojs.ccsa.ufrn.br/index.php/contabil/article/view/829>
- TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão e interações humanas**. 6ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- UIBU, K.; KIKAS, E. Authoritative and authoritarian-inconsistent teachers’ preferences for teaching methods and instructional goals. **Education 3-13**, v. 42, n. 1, 5-22, 2012.
- WOLK, C.; SCHMIDT, T.; SWEENEY, J. Accounting Educators’ Problem-Solving Style and Their Pedagogical Perceptions and Preferences. **Journal of Accounting Education**, v. 15, n. 4, 469-483, 1997. doi: 10.1016/S0748-5751(97)00022-5
- WORDEN, D. The development of content knowledge through teaching practice. **Ilha do Desterro**, v. 68, n. 1, 105-119, 2015. doi: 10.5007/2175-8026.2015v68n1p105.
- WYGAL, D. E.; WATTY, K.; STOUT, D. E. Drivers of Teaching Effectiveness: Views from Accounting Educator Exemplars. **Accounting Education**, v. 23, n. 4, 2014. doi: 10.1080/09639284.2014.930692

## APÊNDICE A

Métodos	Descrição
Dinâmica de grupo	Consiste em trabalhar com os estudantes vivências relacionadas a situações de vida (incluindo o aspecto profissional). A ideia é que o professor simule situações em que os estudantes fazem imersões e, após (e de acordo com o foco, conteúdo e objetivos d dinâmica), o professor promove debate em que são discutidos os elementos focais do que foi vivenciado (MASETTO, 2012).
Grupo de discussão/Debates temáticos	Consiste em trabalhar com os estudantes o diálogo (falar e ouvir) em grupo sobre um determinado assunto sem que, necessariamente, os estudantes já o tenham estudado. A ideia é que o professor desenvolva um determinado conteúdo/tópico a partir do que os estudantes compreendem sobre ele (conhecimentos prévios), estimulando-os a exporem suas ideias, a ouvir ideias dos demais colegas do grupo e a formar compreensão geral a partir do processo (MARION; GARCIA; CORDEIRO, 1999; MASETTO, 2012; ABREU; MASETTO 1990; GIL, 2013; MOURA, PEREIRA; SOUZA, 2018).
Seminários/Exposições dialogadas	Consiste em trabalhar com os estudantes o planejamento, preparação, organização, apresentação e debate de temáticas específicas. A ideia é fazer com que os estudantes sejam guiados no processo de planejamento e execução de uma exposição e posterior debate de ideias, conceitos e informações alinhadas ao conteúdo de aprendizagem (MARION; GARCIA; CORDEIRO, 1999; ANASTASIOU; ALVES, 2003; MASETTO, 2012; ABREU; MASETTO, 1990; MALUSÁ; MELO; BERNARDINO JUNIOR, 2018).
Brainstorm/Tempestade cerebral	Consiste em trabalhar o estímulo à imaginação e criatividade dos estudantes para geração de ideias sobre um determinado conteúdo, assunto ou tópico de estudo de forma espontânea e natural. A proposta é que o estudante seja conduzido a pensar e elaborar ideias sobre um determinado assunto sem preocupações com “certo ou errado” e considerando todas as perspectivas que surgirem (nenhuma ideia deve ser descartada <i>a priori</i> ) (ANASTASIOU; ALVES, 2003; MASETTO, 2012; ABREU; MASETTO, 1990).
Aula expositiva	Consiste em trabalhar a exposição de conteúdos pelo professor. A participação dos estudantes é baixa e normalmente restringe-se a questionamentos sobre dúvidas quanto aos conteúdos expostos. O professor tem papel central aprendizagem (MARION; GARCIA; CORDEIRO, 1999; ANASTASIOU; ALVES, 2003; FREIRE, 1996; MASETTO, 2012; ABREU; MASETTO, 1990; GIL, 2013).
Aula expositiva dialogada	Consiste em trabalhar a exposição de conteúdos conjugada com o estímulo à participação mais intensa e dos estudantes. A ideia é que o professor estimule os estudantes a questionarem, interpretarem e discutirem o conteúdo estudado tomando como referência seus conhecimentos prévios e o confronto com a realidade que os circundam. Professor e estudante têm papel central (ANASTASIOU; ALVES, 2003; FREIRE, 1996; COIMBRA, 2018).
Pesquisa bibliográfica individual	Consiste em trabalhar no direcionamento do estudante em pesquisar bibliografias para identificação e exploração de ideias, conceitos, definições, informações, argumentos a partir de textos acadêmicos ou não. A ideia é que o estudante, de forma individual, identifique e construa registros (fichamento ou produção textual) das informações mais significativas a fim de compreender um determinado conteúdo ou assunto sob perspectivas autorais diferentes (ANASTASIOU; ALVES, 2003; ABREU; MASETTO, 1990; GIL, 2013).
Pesquisa bibliográfica em grupo/equipe	Consiste trabalhar no direcionamento do estudante em pesquisar bibliografias para identificação e exploração de ideias, conceitos, definições, informações, argumentos a partir de textos acadêmicos ou não. A ideia é que os estudantes, de forma coletiva e com debates, identifiquem e construam registros (fichamento ou produção textual) das informações mais significativas a fim de compreenderem um determinado conteúdo ou assunto sob perspectivas autorais diferentes ANASTASIOU; ALVES, 2003; ABREU; MASETTO, 1990; GIL, 2013).

Exercícios de fixação/testes de verificação de aprendizagem individuais	Consiste em trabalhar com os estudantes, de forma individual, a aplicação e correção de questões, testes, problemas aplicados com o objetivo de fixação de conteúdos explorados em momentos precedentes ou a serem explorados posteriormente (MARION; GARCIA; CORDEIRO, 1999; MASETTO, 2012; GIL, 2013).
Exercícios de fixação/testes de verificação de aprendizagem em grupo	Consiste em trabalhar com os estudantes, de forma coletiva (pequenos grupos), a aplicação e correção de questões, testes, problemas aplicados com o objetivo de fixação de conteúdos explorados em momentos precedentes ou a serem explorados posteriormente (MARION; GARCIA; CORDEIRO, 1999; MASETTO, 2012; GIL, 2013).
Casos de ensino/estudos de caso	Consiste em trabalhar conteúdos de ensino na forma de casos que simulem situações reais (inspirados ou baseados nelas). A ideia é que o professor exponha o caso a ser estudado e direcione a atenção e o foco dos estudantes na problematização da situação, na pesquisa e debate sobre o conhecimento que fundamenta o caso e no desenvolvimento das soluções possíveis (MARION; GARCIA; CORDEIRO, 1999; ANASTASIOU; ALVES, 2003; MASETTO, 2012; ABREU; MASETTO, 1990; LEAL; MEDEIROS; FERREIRA, 2018).
Painéis	Consiste na discussão e apresentação pelos estudantes (individualmente ou em grupo) de conteúdo/assunto previamente estabelecidos pelo professor (de acordo com planejamento de aula) onde são expostos pontos de vista/perspectivas diferentes. Segue-se debate e aprofundamento com condução do professor (ANASTASIOU; ALVES, 2003; MASETTO, 2012; ABREU; MASETTO, 1990; CAMARGO; OLIVEIRA, 2018).
Simpósios	Consiste em trabalhar em aulas com um ciclo de palestras breves (curta duração), inseridas no contexto das aulas e apresentadas por pessoas convidadas (profissionais /especialistas nos assuntos tratados nas aulas). A ideia é que o professor promova em uma ou mais aulas um ciclo de pequenas exposições por parte de profissionais/especialistas em determinados temas/tópicos tratados nas aulas, seguidas de debates, de modo a proporcionar percepções diferentes e/ou complementares sobre os temas/tópicos (ANASTASIOU; ALVES, 2003; ABREU; MASETTO, 1990)
Grupo de estudos/estudo orientado em equipes.	Consiste em trabalhar o desenvolvimento da atividade de estudo dos estudantes sob orientação e diretividade do professor com vistas a trabalhar aspectos específicos de determinado conteúdo, assunto ou atividade ou, ainda, sanar dúvidas no desenvolvimento de tarefas e atividades específicas (ANASTASIOU; ALVES, 2003; ABREU; MASETTO, 1990; MIRANDA, 2018).
Workshop/Oficina/Lab oratório de práticas.	Consiste em estudar e trabalhar conteúdos/tópicos de forma aplicada. Normalmente é conduzida pelo professor e por um especialista no conteúdo/tópico e visa demonstrar as aplicações do que está sendo estudado a situações específicas (ANASTASIOU; ALVES, 2003; ABREU; MASETTO, 1990).
Jogos de empresas/Simulações empresariais.	Consiste em trabalhar com os estudantes em ambiente simulado de gestão de empresas, com ou sem aplicação de softwares específicos. A ideia é que os estudantes vivenciem o processo de tomada de decisões em ambiente simulado de gestão empresarial. O componente “jogo” poderá ou não se fazer presente. Cabe ao professor conduzir o processo e direcionar a atenção dos estudantes nas decisões a serem tomadas. A apresentação dos resultados e a discussão das decisões tomadas faz-se necessário na forma de debate (MARION; GARCIA; CORDEIRO, 1999).
Apresentação de filmes/documentários.	Consiste em trabalhar com os estudantes temas/tópicos de ensino a partir ou com apoio de histórias contidas em filmes e de conteúdos abordados em documentários. A ideia é que os estudantes assistam ao filme/documentário, normalmente em sala de aula, e logo após o professor promova um debate e direcione a discussão para os pontos relacionados ao assunto/tópico de ensino que podem ser extraídos das obras assistidas (MASETTO, 2012; COLAUTO <i>et al.</i> , 2018).

Problematização/Aprendizagem baseada em problemas.	Consiste em trabalhar com os estudantes a problematização e a busca de solução de uma dada situação do contexto profissional. A ideia é que, partindo do problema a ser dada resolução, os estudantes constroem a solução pela busca de conhecimentos, ferramentas, processos e habilidades necessários, estruturando a proposta de resolução. Compete ao professor conduzir os estudantes ao longo do processo, instigando e direcionando a atenção deles na busca da solução ao problema. Além de promover debate posterior que socialize e discuta com a classe as soluções encontradas (GIL, 2013; SOARES <i>et al.</i> , 2018).
Dramatização/Role-Play.	Consiste em trabalhar com os estudantes representações teatrais ou jogos de papéis a partir de um foco: um problema, uma situação ou um caso, sempre dentro de um contexto relacionado com o assunto ou conteúdo de ensino (ANASTASIOU; ALVES, 2003; MASETTO, 2012; ABREU; MASETTO, 1990; MEDEIROS; QUEIROZ, 2018; SOUZA; NOVA, 2018).
Visitas técnicas/Aulas de campo.	Consiste em proporcionar aos estudantes contato com situações de aprendizagem fora do ambiente universitário/escolar. A ideia é permitir que estudantes observem/apliquem práticas profissionais relacionadas à sua área de formação <i>in loco</i> , da forma como ocorrem nos ambientes profissionais. Cabe ao professor preparar os estudantes no direcionamento das observações/aplicações necessárias quando estiverem <i>in loco</i> e, depois da visita/aula de campo, debater o que foi observado/praticado com os estudantes (MARION; GARCIA; CORDEIRO, 1999; MASETTO, 2012; ABREU; MASETTO, 1990; SOUZA; LEAL, 2018; SANTOS, 2018).
Palestras/Entrevistas com especialistas.	Consiste em trabalhar conteúdos de ensino a partir da contribuição de profissionais (exposição) que dominem uma determinada área. A ideia é que o professor promova encontros dos estudantes com profissionais que dominem conhecimentos relacionados com temas/assuntos tratados nas aulas. Pode ocorrer com uma exposição por parte do convidado seguido de sessão de perguntas e respostas ou pode acontecer na forma de “talk show”, com roteiro previamente elaborado e desenvolvido junto com um interlocutor do convidado (MARION; GARCIA; CORDEIRO, 1999; ANASTASIOU; ALVES, 2003).
Mapa conceitual.	Consiste em trabalhar conteúdos e conhecimentos em aula organizando-os na forma de representações gráficas, estabelecendo relações conceituais (dos conteúdos e conhecimentos) para que o estudante compreenda de forma mais profunda. A ideia é que professores usem mapas conceituais para desenvolver explicações e explanações sobre conteúdos de aprendizagem e, também, que estudantes sejam treinados na técnica de mapeamento de forma que possam adotá-las para suas atividades acadêmicas (CORREIA; AGUIAR; VIANA; CABRAL, 2016; NOVAK; CAÑAS, 2008).

## REFERÊNCIAS DO APÊNDICE

- ABREU, M. C. de; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula: práticas e princípios teóricos**. 8ª ed. São Paulo: MG Ed. Associados, 1990.
- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. Processo de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: Univille, 2003.
- CAMARGO, C.; OLIVEIRA, M. F. de. Painel integrado: envolvendo todos individualmente. In: LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; NOVA, S. P. de C. C. **Revolucionando a sala de aula**: como envolver o estudante aplicando técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. São Paulo: Atlas, 2018.
- COIMBRA, C. L. A aula expositiva dialogada em uma perspectiva freireana In: LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; NOVA, S. P. de C. C. **Revolucionando a sala de aula**: como envolver o estudante aplicando técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. São Paulo: Atlas, 2018.

- COLAUTO, R. D.; SILVA, O. L. da; TONIN, J. M. da F.; MARTINS, S. P. Filmes no processo de ensino e aprendizagem. In: LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; NOVA, S. P. de C. C. **Revolucionando a sala de aula**: como envolver o estudante aplicando técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. São Paulo: Atlas, 2018.
- CORREIA, P. R. M.; AGUIAR, J. G.; VIANA, A. D.; CABRAL, G. C. P. Por Que Vale a Pena Usar Mapas Conceituais no Ensino Superior?. **Revista De Graduação USP**, 1(1), 41-51, 2016. <https://doi.org/10.11606/issn.2525-376X.v1i1p41-51>
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LEAL, E. A.; MEDEIROS, C. R. de O.; FERREIRAL, V. O uso do método do caso de ensino na educação na área de negócios. In: LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; NOVA, S. P. de C. C. **Revolucionando a sala de aula**: como envolver o estudante aplicando técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. São Paulo: Atlas, 2018.
- MALUSÁ, S.; MELO, G. F.; BERNARDINO JUNIOR, R. Seminário: da técnica de ensino à polinização de ideias. In: LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; NOVA, S. P. de C. C. **Revolucionando a sala de aula**: como envolver o estudante aplicando técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. São Paulo: Atlas, 2018.
- MARION, J. C.; GARCIA, E.; CORDEIRO, M. Discussão sobre Metodologias de Ensino Aplicáveis à Contabilidade. **Contabilidade Vista & Revista**, v. 10, n. 1, p. 28-33, 1999.
- MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2 ed. São Paulo: Summus, 2012.
- MEDEIROS, C. R. de O.; QUEIROZ, Z. C. L. S. Encenando o ambiente de negócios: a representação teatral como técnica pedagógica. In: LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; NOVA, S. P. de C. C. **Revolucionando a sala de aula**: como envolver o estudante aplicando técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. São Paulo: Atlas, 2018.
- MIRANDA, A. B. de. O estudo é dirigido, mas o aluno é o piloto. In: LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; NOVA, S. P. de C. C. **Revolucionando a sala de aula**: como envolver o estudante aplicando técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. São Paulo: Atlas, 2018.
- MOURA, M. F. de; PEREIRA, N. A.; SOUZA, S. T. de. Debate: uma técnica de ensino voltada à pluralidade de pontos de vista. In: LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; NOVA, S. P. de C. C. **Revolucionando a sala de aula**: como envolver o estudante aplicando técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. São Paulo: Atlas, 2018.
- NOVAK, J. D.; A. J. CAÑAS, A. J. The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use Them, **Technical Report IHMC CmapTools**, Institute for Human and Machine Cognition, 2008.
- SANTOS, N. de A. Prática de campo: desenvolvendo uma atitude científica nos estudantes. In: LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; NOVA, S. P. de C. C. **Revolucionando a sala de aula**: como envolver o estudante aplicando técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. São Paulo: Atlas, 2018.
- SOARES, M. A.; BOTINHA, R. A.; NOVA, S. P. de C. C.; SOARES, S. V.; BULAON, C. Aprendizagem baseada em problemas (APB) ou problem-based learning (PBL): podemos contar com essa alternativa? In: LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; NOVA, S. P. de C. C. **Revolucionando a sala de aula**: como envolver o estudante aplicando técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. São Paulo: Atlas, 2018.
- SOUZA, E. G de; LEAL, E. A. Visita técnica: uma viagem pela teoria-prática-ensino-aprendizagem. In: LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; NOVA, S. P. de C. C. **Revolucionando a sala de aula**: como envolver o estudante aplicando técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. São Paulo: Atlas, 2018.
- SOUZA, L. N. de; NOVA, S. P. de C. C. O role-play (jogo de papéis) aplicado no ensino e aprendizagem. In: LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; NOVA, S. P. de C. C.

**Revolucionando a sala de aula:** como envolver o estudante aplicando técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. São Paulo: Atlas, 2018.