**Características Docentes Relacionadas à Escolha dos Métodos de Ensino em Ciências Contábeis**

**Faculty’s Characteristics Related to the Choice of Teaching Methods in Accounting**

**Marcelo Marchine Ferreira**

Doutor em Educação (UFSCAR)

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

Endereço: Av. Norberto Marcondes, 733 – Centro. CEP: 87303-100, Campo Mourão/PR

E-mail: mmarchine@unespar.edu.br

**Vitor Hideo Nasu**

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

Endereço: Av. Professor Luciano Gualberto, 908 – Butantã. CEP: 05508-010, São Paulo/SP

E-mail: vnasu@usp.br

**Elias Junior da Silva Araujo**

Mestrando em Contabilidade (PCO/UEM)

Endereço: Av. Colombo, 5790 – Jd. Universitário. CEP: 87020-900, Maringá/PR

E-mail: elias.unespar@gmail.com

# Resumo

O objetivo deste estudo foi analisar características docentes que possuem relação com a escolha e uso de estratégias/métodos de ensino em contabilidade. Foram analisadas as características sexo, atuação profissional, tipo de instituição de ensino superior (IES), idade, tempo de experiencia e tempo de formação em contabilidade dos docentes. A investigação considerou 24 métodos de ensino. Participaram da pesquisa com 79 professores de IES brasileiras. Os dados foram coletados por 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 que envolvam atividades coletivas do que os professores. Os docentes que possuem outra atividade profissional além do ensino e que atuam em IES privada reportaram usar métodos mais práticos, por exemplo, o estudo de caso e a problematização. Enquanto professores que atuam na prática contábil podem assumir disciplinas mais aplicadas, outros com perfil acadêmico podem assumir disciplinas mais teóricas e de pesquisa acadêmica. Nesse sentido, o *background* e a composição do corpo docente precisam ser levados em conta pelos coordenadores de curso para potencializar o ensino. Por fim, 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. Specifically, the professors’ sex, professional performance, type of higher education institution (HEI), age, time of 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 strategies that involve group activities than male ones. Professors who have other professional activities besides teaching and who work in private HEIs reported using more practical methods, for example, case study and problematization. The background and composition of the faculty body need to be taken into account by the course coordinators to enhance teaching. While professors who work in accounting practice can take on more applied courses, others with an academic profile can take on more theoretical and academic research subjects. 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 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), há tempos já 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 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 Base de Conhecimentos para o Ensino 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). O PCK (da expressão em inglês, *Pedagogical Content Knowledge*) representa, segundo Garcia (1999), “a combinação adequada entre o conhecimento da matéria a ensinar e o conhecimento pedagógico e didático de como ensinar” (p. 88).

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; MANOEL et al., 2018; MARION; GARCIA; CORDEIRO, 2009; 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. Desconsideram na escolha que fazem sobre os métodos de ensino adotados tanto o que a pesquisa educacional tem apontado como mais efetivo quanto a análise se eles 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 Conhecimento Pedagógico de Conteúdo, 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 brasileiras.

Na literatura levantada para fundamentar o presente estudo não restou evidente estudos que se dedicassem a compreender a escolha das estratégias/métodos de ensino utilizados em sala de aula por professores de contabilidade sob a perspectiva do Conhecimento Pedagógico de Conteúdo. 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. Na seção denominada Considerações Finais é apresentada síntese dos resultados e a conclusão geral do estudo. Por fim, na seção sobre Referências, são apresentadas as referências utilizadas no trabalho e que ao longo dele foram mencionadas.

# REFERENCIAL TEÓRICO

## 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 Base de Conhecimento para o Ensino 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”.

As categorias que compõem a Base de Conhecimentos para o Ensino e que identificam os distintivos corpos de conhecimentos para o ensino (SHULMAN, 1987) 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: o aprofundamento em conhecimento de conteúdo, os materiais e as estruturas educacionais (currículos, livros didáticos, instituições, hierarquias, organização profissional, por exemplo), a pesquisa sobre escolaridade, organizações sociais, aprendizagem humana, ensino, desenvolvimento, fenômenos sociais e culturais e a sabedoria da própria prática docente. Todavia, 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 Conhecimento Pedagógico de Conteúdo (PCK) é a categoria, dentre as que compõem a Base de Conhecimento para o Ensino, 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 de professores 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 Base de Conhecimentos para o Ensino como referência, propôs um Modelo de Conhecimento de Professores (figura 1) em que descreve a articulação da Base de Conhecimentos com 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, se aplica 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 “[...] 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 sempre apoiadas em estratégias instrucionais – métodos e técnicas.

## 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 instituições de ensino superior tem 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 revisão dos estudos 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 significantemente associados à utilização de métodos de ensino-aprendizagem mais contemporâneos.

De fato, não há o melhor método de ensino (JIA et al., 2017). Diferentes contextos e objetivos de ensino 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.

## Pesquisas Correlatas

Wygal, 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: 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, Kelly, Massey e Van Hise (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 preferidos pelos 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. Sobre a mesma perspectiva do estudo de Graham et al. (2014), 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 aspetos 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/métodos de ensino utilizados 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 amostragem voluntária. Foram levantados dados de contato (e-mail) de professores de contabilidade disponíveis nos sites de cursos de Ciências Contábeis. Na medida que os dados de contato eram levantados entre outubro/2017 e março/2018, procedia-se o envio de mensagem eletrônica, com convite para participação na pesquisa e link para acesso ao questionário. Ao todo foram enviadas 397 mensagens eletrônicas até março/2018. Após abril/2018, procedeu-se o encerramento da coleta de dados por não ter o mais nenhuma 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 preferências em uma escala de 6 pontos (0 = nunca utilizado e 5 = sempre utilizado).

Os dados foram organizados, primeiramente, com apoio das Planilhas do Google® e Excel®. Posteriormente foram tratados e analisados no software Stata®. 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.

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

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Sigla** | **Descrição** | **Mensuração** |
| SEX | Sexo do participante. | 1 = homem; 0 = mulher. |
| ATP | Tem outra atividade profissional além da docência?(A) | 1 = sim; 0 = não. |
| INT | Tipo da instituição em que trabalha(B). | 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. (A)No momento em que respondeu o questionário. (B)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.

# 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 instituição de ensino superior (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 experiencia 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** | **%** |  |  |
| SEX |  |  |  |  |
| Masculino | 48 | 60,76 |  |  |
| Feminino | 31 | 39,24 |  |  |
| ATP |  |  |  |  |
| Sim | 37 | 46,84 |  |  |
| Não | 42 | 53,16 |  |  |
| INT(A) |  |  |  |  |
| 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. (A)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; MANOEL et al., 2018; MARION; GARCIA; CORDEIRO, 2009; 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

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Método** | **Média** | **Desvio-padrão** | **Mínimo** | **Máximo** |
| 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 caraterísticas 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, as professoras reportaram usar mais intensamente os métodos de ensino investigados do que os professores. A média, para a maioria dos métodos, é maior para os docentes do sexo feminino. As professoras (média = 4,65) reportaram usar as aulas expositivas (EXP) mais intensamente do que os professores (média = 3,96) e essa diferença mostra-se estatisticamente relevante (p = 0,0011). Também houve diferença significante nos métodos de DGR (p = 0,0356), DIS (p = 0,0734) e BIBG (p = 0,0202), apontando que as professoras declararam usar dinâmicas de grupo, grupos de discussão/debates temáticos e pesquisa bibliográfica em grupos de modo mais intenso do que os professores. Esses resultados sugerem que as professoras usam mais frequentemente estratégias que envolvam atividades grupais do que os professores. 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 (média = 4,29) quanto por professoras (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 conhecimento pedagógico de conteúdo – 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 todo o processo de trabalho do professor e, especificamente, sua prática docente em aula (incluído aí 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 experiencia 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 significante entre o tempo de experiencia 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 ambos 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 do presente estudo 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 influenciar a sua escolha e 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.

# 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 significante 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 são predominantes, principalmente os exercícios individuais e as aulas expositivas dialogadas. Segundo, em relação ao sexo, as professoras estão mais propensas a usar estratégias que envolvam atividades coletivas do que os professores. Terceiro, os docentes que possuem outra atividade profissional além do ensino e que atuam em IES privada reportam usar métodos com maior aplicabilidade prática, por exemplo, estudo de caso e problematização. Em quarto lugar, professores mais jovens tendem a usar técnicas mais convencionais, potencialmente porque têm mais domínio e confiança. 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 em grupo, 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) é preciso refletir sobre a forma de ingresso e a composição do corpo docente das IES, dado que a atuação profissional e o tipo da IES podem influenciar a escolha e o uso de algumas estratégias de ensino. Professores que atuam na prática contábil devem ser designados a disciplinas de caráter mais aplicado, enquanto docentes com perfil acadêmico podem assumir disciplinas mais teóricas e de metodologia da pesquisa, por exemplo. 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; e (iii) propõe-se que os docentes de contabilidade, essencialmente os mais jovens, reflitam sobre as suas práticas pedagógicas com o intuito de verificar se estão atendendo as necessidades dos alunos. Com a mudança de comportamento das novas gerações, somente o uso de técnicas convencionais de ensino pode não ser suficiente para motivar e capturar a atenção do aluno. À medida que se tem um leque mais abrangente de métodos de ensino, o docente pode utilizar aquele que tem maior compatibilidade com os estudantes para otimizar a sua aprendizagem.

Algumas limitações – sob as quais os resultados do presente estudo precisam ser observados – 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. Entretanto, questionaram-se os professores acerca de 24 métodos, número relativamente expressivo. Em segundo lugar, não se levou em conta nas análises a modalidade de ensino (a distância versus presencial) e, tampouco, a política de ensino 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. Apesar disso, frisa-se que este estudo buscou focar nas características dos docentes. Todavia, indica-se que tanto a modalidade de ensino quanto as políticas educacionais das IES podem ser levadas em consideração em investigações futuras.

Finalmente, a Base de Conhecimentos para o Ensino proposta por 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 conhecimento pedagógico do conteúdo 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.

# 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 Professauros: 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](https://doi.org/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](https://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](https://dx.doi.org/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](https://doi.org/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, 2009. 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](https://dx.doi.org/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