

CARACTERÍSTICAS DOCENTES QUE AFETAM A ESCOLHA DOS MÉTODOS DE ENSINO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS**Marcelo Marchine Ferreira***Universidade Estadual do Paraná***Elias Junior da Silva Araujo***Universidade Estadual de Maringá***Vitor Hideo Nasu***Universidade de São Paulo***RESUMO**

O objetivo deste estudo foi analisar as características intervenientes da escolha e do uso de estratégias/métodos de ensino por parte dos professores de contabilidade. Tais características são qualitativas e quantitativas e estão relacionadas aos docentes, resumindo-se ao sexo, à atuação profissional, ao tipo de instituição de ensino superior (IES), à idade, ao tempo de experiência docente e ao tempo de formado em contabilidade. Ao todo, 24 métodos de ensino foram investigados. Os dados foram coletados por meio de questionário eletrônico com 79 professores de ciências contábeis de IES do Brasil e submetidos a testes de média e análises de correlação. Os resultados indicaram que as técnicas tradicionais de ensino são usadas de forma mais intensa do que outras, principalmente 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. Desta forma, podem estar aprimorando mais as habilidades de trabalho grupal dos estudantes. Os docentes que possuem outra atividade profissional além do ensino e que atuam em IES privada reportaram usar métodos com maior aplicabilidade prática, por exemplo, o estudo de caso e a problematização. O background e a composição do corpo docente precisam ser levados em conta pelos coordenadores de curso para potencializar o ensino. 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. 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; Pedagogical content knowledge.

1. 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, Silva, Cruz & Cavalcanti, 2018; Marion, Garcia & Cordeiro, 2009; Miranda & Miranda, 2010; Leal & Casa Nova, 2012; Cardoso et al., 2015). De acordo com Finn (2019), professores escolhem usar métodos de ensino de forma pouco racional e deliberada em relação dos resultados esperados em termos de aprendizagem dos alunos. Desconsideram na escolha que fazem sobre 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, 2019).

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.

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1 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 que 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 conteúdos 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 de ensinar pedagogicamente eficazes (Almeida, Davis, Calil & Vilalva, 2019). Para Mizukami (2004) 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” (p. 38).

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).

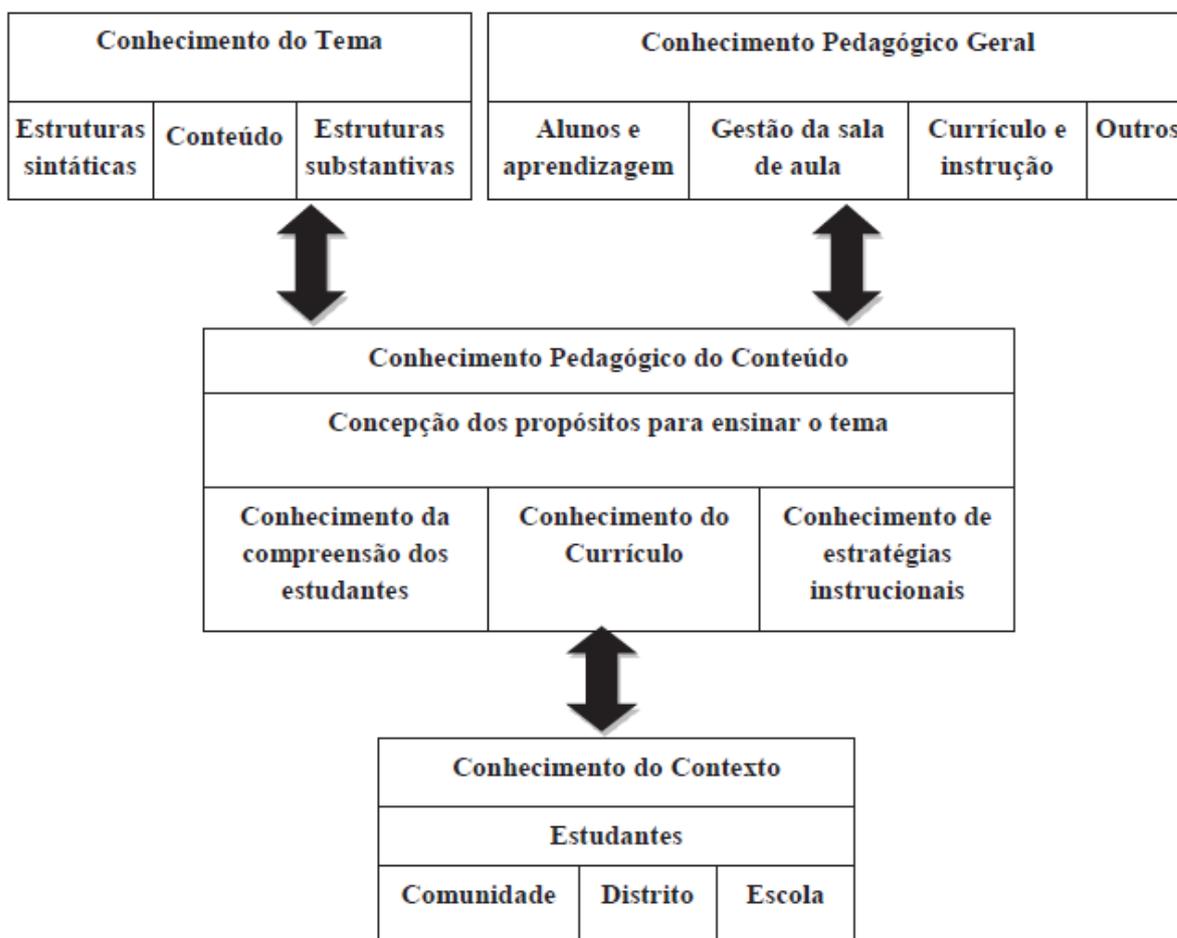


Figura 1. Modelo de conhecimento de professores de Grossman (1990)
Fonte: Fernandez (2015)

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.

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) 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” (p. 50). 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.

2.2 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 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 (TED), 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; Gopiath, 2015).

No estudo 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.

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 Yıldız & 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 pesquisada 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.

2.3 Pesquisas Correlatas

Wygol, Watty & 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 aprendizagem dos estudantes. 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 possibilitada 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 da 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.

3. 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.

O questionário foi aplicado de outubro de 2017 a abril de 2018 e foram recebidas 79 respostas (taxa de resposta = 19,9%). O questionário divide-se 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

Idade	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 de 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	Q13.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.

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

4. RESULTADOS

A Tabela 2 mostra as características dos participantes divididas em variáveis qualitativas e quantitativas. Em relação às primeiras, verifica-se que 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 últimas, observa-se que 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). Ressalta-se que 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	%		
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	10,9	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 IES.

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Na Tabela 3 reportam-se as estatísticas descritivas da intensidade de uso dos métodos de ensino, ordenadas da maior média para a menor. Verifica-se que exercícios individuais (EXCI), aula expositiva dialogada (EXP), exercícios em grupos (EXCG), uso de casos (CAS) e grupos de discussão/debates temáticos (DIS) estão entre as estratégias de ensino mais utilizadas pelos professores de contabilidade. Por outro lado, usam-se pouco 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). Esses achados sustentam a visão

de Dellaportas (2015), na qual os métodos de ensino concentram-se nas abordagens tradicionais, como exercícios e aulas expositivas.

É pertinente ressaltar, no entanto, que nem todos os métodos de ensino são adequados ou cabíveis nas disciplinas de contabilidade. Por exemplo, o de visitas técnicas pode ser apropriado para as disciplinas de contabilidade de custos ou contabilidade gerencial, mas será pouco útil para as de teoria da contabilidade ou história da contabilidade. Da mesma forma, o uso de simpósios e workshops em todas as aulas de uma disciplina pode dificultar o cumprimento do conteúdo programático, tendo em vista o gasto de tempo para o seu planejamento e execução. Por isso, é esperado que sejam utilizados em menor frequência. Além disso, embora sejam relevantes para os alunos de ciências contábeis, a utilização do painel, das palestras e das entrevistas com especialistas podem ser menos necessárias para os propósitos de parte considerável das disciplinas do curso. Por isso, devem ocorrer com menor frequência e intensidade. 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 aos conteúdos 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 se observar os valores mínimos e máximos, constata-se que 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.

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

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Neste ponto do trabalho, as análises tornam-se mais específicas para cada característica do professor. Primeiramente, examinam-se os métodos de ensino levando-se em conta as variáveis qualitativas (SEX, ATP e INT). Posteriormente, focam-se as variáveis quantitativas (IDA, TED e TFC). A Tabela 4 mostra a intensidade de uso dos métodos por sexo do professor. 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 do que os professores os métodos de ensino investigados. A média, para a maioria dos métodos, é maior para os docentes do sexo feminino. Destaca-se que as professoras (média = 4,65) reportaram usar as aulas expositivas (EXP) mais intensamente do que os professores (média = 3,96). Essa diferença é 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 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.

Em relação aos outros métodos, não foi possível constatar diferenças estatisticamente significantes. Por esta razão, não foram obtidas evidências de que a frequência de uso desses métodos se difere em virtude do sexo do docente. Apesar disso, enfatiza-se que o método EXCI é bastante usado tanto por professores (média = 4,29) quanto por professoras (média = 4,45). Em oposição, 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
-----	------	------	------	------	--------

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Na sequência, analisa-se a intensidade de uso dos métodos considerando se o docente possui ou não outra atividade profissional (ex: contabilidade, consultoria, perícia contábil etc.). Os resultados estão reportados na Tabela 5. Nota-se que professores que possuem outra atividade e aqueles que somente exercem a docência não diferem significativamente a intensidade de uso de seus métodos de ensino de forma geral. Apesar disso, há algumas estratégias que professores que têm outra atividade reportaram usar com mais intensidade do que aqueles que não a têm. Esse é o caso, por exemplo, do simpósio (SIM, $p = 0,0417$), em que docentes incentivam a participação em simpósios ou elaboram atividades características de simpósios em suas disciplinas.

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 em que também obtiveram diferença relevante no reporte da frequência de sua utilização. Por exercerem atividades práticas da contabilidade, tais docentes tentam usar técnicas pedagógicas que estejam mais relacionadas ao seu cotidiano. CAS e PBL são técnicas parecidas com a prática contábil, em que o contador precisa prover soluções para os problemas das empresas. Professores que atuam na prática contábil podem comentar seus casos e usar suas experiências práticas para elaborar novos casos e problemas para uso em aula. Da mesma forma, por atuarem no campo prático, os docentes podem ter maior contato com outros contadores e solicitarem a sua participação em simpósios e painéis com especialistas. Ademais, professores “da prática” também podem estar acostumados a dirigir equipes, conduzir reuniões departamentais e dar treinamentos em grupo, o que está relacionado com o método de GRE. Desta forma, professores que atuam em outra atividade trazem contribuições relevantes aos métodos pedagógicos aplicados em suas disciplinas, principalmente porque se aproximam do exercício prático que os futuros contadores realizarão. É pertinente ressaltar que, mesmo aqueles docentes que reportaram não ter outra atividade profissional no momento, podem ter tido experiência prática anteriormente.

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

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

O debate sobre a atuação de professores voltados à prática profissional da contabilidade no meio acadêmico vem sendo debatido com maior intensidade para aprimorar o corpo docente das universidades (Boyle, Carpenter, Hermanson, & Mero, 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 a prática sugere que grandes benefícios podem ser extraídos dos contadores que escolhem obter um doutorado ou dos acadêmicos que passam a atuar na área profissional da contabilidade. Desta forma, para que os cursos de ciências contábeis possam oferecer um ensino de maior qualidade, é preciso considerar a composição de seu corpo docente.

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, ressalta-se que 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	0,33	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
-----	------	------	------	------	--------

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Nas universidades públicas do Brasil, os critérios de maior peso em um concurso público para ser docente no ensino superior estão baseados na atividade de pesquisa. Isto é, essencialmente, a quantidade e qualidade da produção científica que o professor desenvolveu. Por outro lado, nas IES privadas, não há, de forma geral, a cobrança de produção científica por parte dos professores. Desta maneira, o corpo docente da esfera pública tende a ser mais especializado na atividade de pesquisa, enquanto o da esfera privada tende a ser mais mesclado ou com professores que tem título de especialista e que atuam no exercício profissional contábil ao mesmo tempo. Este contexto é uma explicação potencial para os presentes resultados. Como discutido anteriormente, professores que atuam na prática podem tender a usar técnicas pedagógicas como as de estudo de caso e aprendizagem baseada em problemas, por pertencerem mais à realidade do professor-contador. Professores que atuam na esfera pública, onde muitos possuem dedicação exclusiva, se distanciaram da prática ou tiveram pouco contato com a experiência prática da contabilidade, fazendo com que esses métodos sejam empregados com menor intensidade em suas aulas.

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. É possível observar que 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.

Verifica-se que os exercícios individuais (EXCI), grupais (EXIG) e as 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%.

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Chama-se atenção para a falta de correlação da frequência de uso dos métodos com as variáveis TED e TFC. Era esperado que o tempo de experiência como professor o fizesse usar mais estratégias de ensino sob o pressuposto de que o seu leque de métodos pedagógicos fosse maior do que o de professores mais jovens. No que tange ao tempo de formado, verifica-se que, 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.

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 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 em grupo. 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 contabilidade reflitam sobre as suas práticas pedagógicas a fim de avaliar se o domínio de mais técnicas de ensino é necessário para oferecer um ensino de maior qualidade.

5. 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.

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.

REFERÊNCIAS

- Abreu, M. C. de, & Masetto, M. T. (1990). O professor universitário em aula. São Paulo: MG Editores Associados.
- Almeida, P. C. A. de; Davis, C. L. F.; Calil, A. M. G. C. & Vilava, A. M. (2019). Categorias teóricas de Shulman: revisão integrativa no campo da Formação docente. *Cad. Pesqui.*, 49(174), 130-150.
- Anastasiou, L. G. C. & Alves, L. P. (2003). Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: Univille.
- Andere, M. A. & Araujo, A. M. P. (2008). Aspectos da formação do professor de ensino superior de Ciências Contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação. *Revista Contabilidade e Finanças*, 19(48), 91-102.
- Antunes, C. (2007). Professores e Professores: Reflexões Sobre a Aula e Práticas Pedagógicas Diversas. Petrópolis (RJ). Vozes.
- Boyle, D. M., Carpenter, B. W., Hermanson, D. R., & Mero, N. P. (2015). Examining the perceptions of professionally oriented accounting faculty. *Journal of Accounting Education*, 33(1), 1-15. <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*, 60(5), 497–511.
DOI:10.1177/0022487109348479.
- Çakır, H., & Bichelmeyer, B. A. (2013). Effects of teacher professional characteristics on student achievement: an investigation in blended learning environment with standards-based curriculum. *Interactive Learning Environments*, 24(1), 20–32.
DOI:10.1080/10494820.2013.817437.
- Clotfelter, C. T., Ladd, H. F., & Vigdor, J. L. (2007). Teacher credentials and student achievement: Longitudinal analysis with student fixed effects. *Economics of Education Review*, 26(6), 673–682.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1).
- Dellaportas, S. (2015) Reclaiming ‘Sense’ from ‘Cents’ in Accounting Education, *Accounting Education*, 24:6, 445-460, DOI: 10.1080/09639284.2015.1114456.
- Dunn, K. A., Hooks, K. L., & Kohlbeck, M. J. (2016). Preparing Future Accounting Faculty Members to Teach. *Issues in Accounting Education*. 31(2), 155-170.
- 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. (2015). Revisitando a base de conhecimentos e o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) de professores de Ciências. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)*, 17(2), 500-528. <https://dx.doi.org/10.1590/1983-21172015170211>.
- Ferreira, M. M., & Hillen, C. (2016). Contribuições da pós-graduação stricto sensu para o aprendizado da docência de professores de contabilidade. *Enfoque: Reflexão Contábil*, 34(3), 125-143.
- Finn, S. (2019). Academic freedom and the choice of teaching methods. *Teaching in Higher Education*, 1–8.
- Garcia, C. M. (1999) *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gopinath, D. (2015). *Discourses and Practices in Teaching Methods and Assessment*. SAGE Open, 5(1).
- Graham, C. M.; Kelly, P; Dawn, W. & Van Hise, J. (2014). "One Size Does not Fit all – Different Strategies for Teaching Accounting Ethics". *Research on Professional Responsibility and Ethics in Accounting*. Published. 21; 139-157.
- Göktepe Yıldız, S. & Göktepe Körpeoğlu, S. (2019). A New Approach for Assessing Teachers’ Teaching Methods Used. *Lessons: Game Theoretic Analysis, Acta Didactica Napocensia*, 29-44.
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Jakeman, R. C., Henderson, M. M., & Howard, L. C. (2016). Reflective pedagogy: the integration of methodology and subject-matter content in a graduate-level course. *Teaching in Higher Education*, 22(2), 207–221. doi:10.1080/13562517.2016.1237494.
- Jing-Jing, H. (2014). A critical review of Pedagogical Content Knowledge’ components: nature, principle and trend. *International Journal of Education and Research*. 2(4).
- Jia, X., Hu, W., Cai, F., Wang, H., Li, J., Runco, M. A., & Chen, Y. (2017). The influence of teaching methods on creative problem finding. *Thinking Skills and Creativity*, 24, 86-94.

- Kind, V. (2009) Pedagogical content knowledge in science education: perspectives and potential for progress, *Studies in Science Education*, 45(2), 169-204. doi: 10.1080/03057260903142285.
- Leal, S. & Novais, Robson & Fernandez, C. (2015). Conhecimento pedagógico do conteúdo de “estrutura da matéria” de uma professora de química experiente em aulas de química geral. *Ciência & Educação (Bauru)*. 21. 725-742. 10.1590/1516-731320150030013.
- Manuel, K. B.; Silva, A. C. R. da; Cruz, T. S. da, & Cavalcanti, I. T. N. (2018). Metodologias de Ensino em Contabilidade: Percepção de Discentes Brasileiros e Angolanos. *Revista de Administração e Contabilidade da Faculdade Anísio Teixeira*, 10(3), 2-18.
- Marion, J. C.; Garcia, E. & Cordeiro, M. (2009). Discussão sobre Metodologias de Ensino Aplicáveis à Contabilidade. *Contabilidade Vista & Revista*, 10(1), 28-33.
- Mizukami, M. G. N. (2016). Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU.
- Murray, C. C., Sheremenko, G., Rose, I. D., Osuji, T. A., Rasberry, C. N., Lesesne, C. A., Roberts, G. (2019). The Influence of Health Education Teacher Characteristics on Students. *Health-Related Knowledge Gains. Journal of School Health*. doi:10.1111/josh.12780.
- Paisey, C., & Paisey, N. J. (2017). The decline of the professionally-qualified accounting academic: Recruitment into the accounting academic community. *Accounting Forum*, 41(2), 57–76. doi: 10.1016/j.accfor.2017.02.001.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–3. doi:10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411.
- Shulamn, L. S. (2004a) Learning to teach. In: Shulman, L. S. *Teaching as a community property: essays on higher education*. 115-126.
- Shulamn, L. S. (2004b) Research on teaching: a historical and personal perspective. In: Shulamn, L. S. *The wisdom of practice: essays on teaching, learning and learning to teach*. 363-381.
- Souza, L. M. de, Avelino, B. C., & Takamatsu, R. T. (2017). Estilos de aprendizagem e influência no processo de ensino-aprendizagem: análise empírica na visão de estudantes de Contabilidade. *Revista Ambiente Contábil – Universidade Federal do Rio Grande Do Norte*; 9(2), 379-400.
- Tardif, M. & Lessard, C. (2011). O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão e interações humanas. 6ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Tardif, M. (2012) Saberes docentes e formação profissional. 14ª Ed. Petrópolis: Vozes.
- Uibu, K., & Kikas, E. (2012). Authoritative and authoritarian-inconsistent teachers’ preferences for teaching methods and instructional goals. *Education 3-13*, 42(1), 5–22.
- Wolk, C.; Schmidt, T. & Sweeney, J. (1997). Accounting Educators’ Problem-Solving Style and Their Pedagogical Perceptions and Preferences. *Journal of Accounting Education*, 15(4). 469-483.
- Worden, D. (2015). The development of content knowledge through teaching practice. *Ilha do Desterro*, 68(1), 105-119. <https://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2015v68n1p105>.
- Wygall, D. E. Watty, K., & Stout, D. E. (2014). Drivers of Teaching Effectiveness: Views from Accounting Educator Exemplars. *Australia, Accounting Education: An International Journal*. DOI: 10.1080/09639284.2014.930692