

Contribuições da pós-graduação stricto sensu para o aprendizado da docência de professores de Contabilidade

DOI: 10.4025/enfoque.v34i3.29031

Marcelo Marchine Ferreira

Doutor em Educação pela UFSCAR - Universidade
Federal de São Carlos
UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná | campus
de Campo Mourão
mmarchine@gmail.com | mmarchine@unespar.edu.br

Cristina Hillen

Mestre em Administração pela UEM - Universidade
Estadual de Maringá
UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná | campus de
Campo Mourão
cristina.hillen@gmail.com

Recebido em: 28.08.2015

Aceito em: 10.11.2015

2ª versão aceita em: 20.12.2015

RESUMO

Inserida no campo da Docência no Ensino Superior, esta investigação teve por objetivo compreender quais contribuições mestrados e doutorados forneceram para professores-contadores universitários em termos de aprendizado dos saberes necessários para o exercício profissional da docência. A revisão de literatura abordou questões relativas à formação e desenvolvimento profissional de professores do ensino superior, aos saberes docentes na perspectiva de Tardif (2012), à formação para pesquisa e para o ensino e ao papel da pós-graduação stricto sensu na formação do professor de contabilidade, resgatando resultados de pesquisas já realizadas no âmbito da contabilidade. Metodologicamente a investigação teve orientação qualitativa como estratégia geral. A coleta de dados se deu por meio de entrevistas semiestruturadas aplicadas a 12 professores dos cursos de Ciências Contábeis de uma universidade pública estadual. As análises foram realizadas fundamentando-se na Análise Textual Discursiva, método que se situa entre a Análise de Conteúdo e a Análise do Discurso. Como principal resultado, apurou-se que a percepção que têm sobre contribuição da pós-graduação para seus processos formativos docentes está relacionada mais com aprendizagem e atualização de conteúdos disciplinares específicos do que com o aprendizado de outros saberes necessários ao exercício docente. Percepção essa que se alinha a resultados de estudos sobre cursos de *stricto sensu* e aprendizagem da docência. Sobre os demais saberes profissionais docentes, há ausência nos discursos dos investigados sobre terem tido algum contato formal com eles (em disciplinas ou estágios docentes) no decurso da realização dos seus mestrados e doutorados.

Palavras-chave: Ensino superior; Docência no ensino superior; Docência em Ciências Contábeis; Formação de professores de Ciências Contábeis; Ensino de contabilidade.

Contributions of studies Postgraduate - master and PhD - for teaching learning accounting professors

ABSTRACT

Inserted in the field of Teaching in Higher Education, this research aimed to understand which master's and PhD degrees provide contributions for teachers-accountants in terms of learning the knowledge necessary for professional practice of teaching. The literature review addressed issues of training and professional development of teachers in higher education, the teaching knowledge from the perspective of Tardif (2012), training for research and teaching and the role of post-graduate degrees in teacher education accounting, rescuing results of previous studies in the area of accounting. Methodological research was

Enf.: Ref. Cont.	UEM - Paraná	v. 34	n. 3	p. 125-143	setembro / dezembro 2015
------------------	--------------	-------	------	------------	--------------------------

qualitative guidance as a general strategy. Data collection occurred through semi-structured interviews applied to 12 teachers of Accounting courses from a public state university. Analyses were carried out basing on the Discursive Textual Analysis, a method that is between the content analysis and discourse analysis. As a main result, it was found that their perception of graduate contribution to their formation process is related more teachers with learning and updating of subject content specific than learning other knowledge necessary for teaching exercise. This perception that aligns the results of studies on post-graduate courses and teaching of learning. On the other teachers professional knowledge, there are no speeches of the investigated about having had any formal contact with them (by subject or teaching internships) during implementation of their masters and doctorates.

Keywords: Higher education; Teaching in higher education; Teaching in Accounting; Training of accounting science teachers; Accounting education.

1 INTRODUÇÃO

O ensino superior brasileiro apresentou crescimento constante ao longo da última década, de acordo com o Censo do Ensino Superior de 2012 (INEP, 2013). O número de instituições teve aumento de quase 50%, passando de 1.637 para 2.416. Os cursos mais que dobraram, isto é, passaram de 15.244 para 32.050. E o número de professores elevou-se de 227.844 para 362.732. Os cursos de Ciências Contábeis inserem-se nesse contexto, apresentando um total de 1.168 cursos e um contingente de aproximadamente 23.000 professores. E nesse quantitativo relacionado às Ciências Contábeis estão computados apenas os cursos presenciais e os professores que neles atuam.

Existe grande contingente de professores bacharéis em contabilidade atuando nesses cursos e que podem ser divididos em dois grupos: um menor, composto por professores que se dedicam à docência em tempo integral e que estão ligados em grande parte a instituições de ensino superior – IES – públicas; e um maior, de profissionais que atuam no mercado de trabalho, que se dedicam ao magistério algumas horas por semana e estão ligados majoritariamente a IES privadas. Nesse sentido, o professor de contabilidade se assemelha a um “professor profissional liberal” (BEHRENS, 2011), que toma a docência como uma atividade secundária de apoio às suas outras atividades profissionais, mas que lhe confere certo status complementar ao exercício profissional da contabilidade. Quase sempre esse professor não

possui formação para o exercício docente, exerce a docência de forma quase improvisada, apoiando-se muito na estratégia de tentativa e erro e nos modelos de professores que tiveram ao longo de sua trajetória enquanto estudante (ISAIA, 2006).

Isaia (2006) afirma que, em linhas gerais, professores do ensino superior de cursos de áreas profissionais não docentes – como é o caso da contabilidade – consideram desnecessária a preparação específica para o exercício da docência. Tomam como suficientes para ensinar os saberes disciplinares específicos aprendidos e desenvolvidos na própria universidade e as experiências profissionais – também em campos específicos da contabilidade – ao longo de suas carreiras. Desconhecem os fundamentos epistemológicos, conceituais, teóricos, metodológicos, científicos e práticos para atuação didática. Ensinar requer, além dos saberes disciplinares específicos, os pedagógicos, os curriculares e os experienciais.

No sentido do que foi exposto sinteticamente, aprender a ser professor no ensino superior é um processo com múltiplos fatores intervenientes. Um deles é referente aos espaços de aprendizagem da docência para os professores do ensino superior. Em qual/quais espaço (s) tem se dado a aprendizagem dos saberes docentes para os professores de contabilidade? Nas políticas educacionais, o espaço para que essa aprendizagem ocorra é o dos programas de pós-graduação *stricto sensu*. A Lei 9.304/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – estabelece que a formação do docente para o

ensino superior se dê, prioritariamente, em cursos de mestrado e doutorado. Mas é o que tem ocorrido em se tratando do contexto dos professores de contabilidade?

Assim, a investigação que sustentou a estruturação deste trabalho está inserida no campo da Docência no Ensino Superior e teve como objetivo compreender quais contribuições mestrados e doutorados forneceram para professores-contadores universitários em termos de aprendizado dos saberes necessários para o exercício profissional da docência.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR

A docência no ensino superior é um campo complexo de ação que para ser entendida é preciso considerar diversos fatores que intervêm na sua dinâmica. Alguns estão ligados a transformações no cenário do ensino superior (ISAIA, 2006) e tem interferido no nível do ambiente institucional de realização do trabalho docente, representando importantes elementos na análise sobre a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos professores do ensino superior. Instituições de Ensino Superior, nesse sentido, se tornam mais complexas e refletem essa complexidade para a esfera da profissão docente, cujos professores passam a lidar com situações concretas de trabalho que exigem formação e conhecimentos múltiplos para o exercício da docência.

Aprender e se desenvolver profissionalmente enquanto professor nesse nível de ensino são processos que podem ser descritos como isolados, descontinuados, inexpressivos, insuficientes, subvalorizados. Não há valorização nem planejamento enquanto ação político-institucionalizada tanto no nível das IES quanto no dos órgãos reguladores como MEC, CAPES e CNPq (ISAIA, 2006; CAMARGO, 2012). Isaia (2006) aponta para o fato que tanto em professores quanto nas IES, é praticamente ausente a compreensão

sobre a necessidade de preparação específica para exercer a docência que vá além daqueles conhecimentos específicos adquiridos pelos docentes em seus anos de formação inicial ou nos períodos em que passaram por cursos de mestrado e doutorado. A esse respeito Marcelo Garcia (1999, p. 248) afirma que “[...] a formação de professores a nível universitário é uma atividade assistemática, com escasso rigor e pouca investigação”.

Ao tratar sobre formação de professores de modo geral, Marcelo Garcia (1999) discute sobre o conceito de formação apresentando múltiplas perspectivas teóricas e empíricas vindas de diferentes autores, dando destaque para a complexidade e diversidade envolvidos no trato do conceito, ressaltando para a não existência de consenso quanto “[...] às dimensões e teorias relevantes para sua análise” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 21). Para compreender a complexidade do conceito é preciso, segundo o autor, compreender que ele não se dissipa dentro de outros (educação, ensino, treino, por exemplo), que compreende dimensão pessoal de desenvolvimento humano (não se reduzindo a concepções estritamente técnicas) e relaciona-se com a capacidade e vontade de formação do indivíduo. Entretanto, explica que mesmo tendo o indivíduo como principal responsável, formação não é um processo autônomo. Ocorre em interconexão com outros indivíduos, com estruturas e com “[...] contextos de aprendizagem que favoreçam a procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 22).

Com relação ao conceito de formação de professores, Marcelo Garcia (1999, p. 26) o descreve da seguinte maneira:

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos,

competências ou disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Assim, formação de professores é tanto um campo de conhecimentos quanto um processo sistemático e organizado no qual professores devem se implicar individual e/ou coletivamente, deixando claro o caráter individual/subjetivo e social de seu significado. A docência é tomada, de tal modo, como trabalho profissional, em que professores adquirem, aperfeiçoam ou enriquecem seus conhecimentos profissionais que vão além dos necessários para a aula, abrangendo o todo do processo educativo.

O campo das pesquisas educacionais, notadamente a que trata da formação de professores no ensino superior, tem contribuído com estudos e conhecimentos úteis tanto para a compreensão dos diversos aspectos que envolvem o campo da docência nesse nível de ensino quanto para intervenções na forma de ações formativas. Nesse sentido o campo investigativo educacional tem produzido um conjunto importante de pressupostos teóricos, metodológicos e investigativos fundamentais para compreender os direcionamentos epistemológicos, científicos e práticos da formação de professores enquanto área de conhecimento.

De um ponto de vista que interessa para a presente investigação, isto é, o do contexto da aprendizagem de professores de contabilidade, a orientação conceitual denominada de acadêmica é a que ajuda a explicar mais objetivamente o que fundamenta o exercício do docente no ensino superior. Ela está ancorada no contexto da racionalidade técnica (SCHÖN, 2000; CONTRERAS, 2002) e de acordo com Marcelo Garcia (1999, p. 33) “[...] enfatiza o papel do professor como especialista numa ou em várias áreas disciplinares, sendo o objetivo fundamental na formação de professores o domínio do conteúdo.” O autor ainda afirma que em relação à formação dos professores do ensino

superior, essa é a orientação que predomina de maneira hegemônica. No contexto da orientação acadêmica é enfatizado o papel do docente enquanto especialista em áreas disciplinares, onde o domínio do conteúdo é o objetivo na formação de professores. Por essa orientação os professores são dotados de formação especializada através da transmissão de conhecimentos científicos da matéria em que é especialista, fazendo com que dominem os conceitos e a estrutura disciplinar a ela subjacentes.

2.2 CONHECIMENTOS PARA SABER ENSINAR: OS SABERES DOCENTES NA PERSPECTIVA DE TARDIF

O problema da aprendizagem docente no ensino superior tem ganhado espaço nas diversas áreas de formação universitária. Uma das questões que se coloca nesse contexto é sobre o que professores precisam aprender, isto é, que conhecimentos, que saberes são necessários para professores do ensino superior aprenderem e se desenvolverem enquanto profissionais do ensino? Quantidade expressiva de investigações sobre conhecimentos e/ou saberes profissionais docentes tem ganhado espaço tanto internacional quanto nacionalmente (TARDIF, 2012; ANDRÉ, 2010). E essa preocupação investigativa está ancorada no problema da definição da natureza dos conhecimentos/saberes profissionais docentes e deu origem a quadros teóricos diversos (TARDIF, 2012).

Um desses quadros é de próprio Tardif (2012, p. 255), que utiliza em sua elaboração teórico-conceitual o termo “saberes docentes”, significando “[...] os conhecimentos, as competências, as habilidades, (ou aptidões) e as atitudes [...]” que os professores possuem e mobilizam em seu trabalho diário. A perspectiva que assume ao situar o saber dos professores é a da interface entre os aspectos individuais e sociais desse saber, posto que pertence a alguém (o professor) que o aprendeu e o compartilha com outros (relações) dentro de um complexo emaranhado social (instituições, práticas, histórias e culturas da sociedade na qual está situado).

Nesse sentido Tardif (2012, p. 255) explica que é a epistemologia da prática profissional dos professores que possui as condições objetivas que permitem compreender o “[...] conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. A epistemologia da prática centra-se, portanto, em investigar os saberes profissionais docentes do e no trabalho, isto é, a partir de situações e espaços concretos em que se desenvolve o trabalho dos professores. Tardif (2012, p. 257) explica que “Este enfoque considera que o profissional, sua prática e seus saberes não são entidades separadas, mas ‘co-pertencem’ a uma situação de trabalho na qual ‘co-evoluem’ e se transformam.”

Mas quais saberes são esses, segundo o autor? São os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais. O primeiro deles refere-se aos saberes da formação profissional docente. Corresponde aos conhecimentos pedagógicos produzidos pelas ciências da educação e cuja origem está nas instituições dedicadas à formação inicial de professores. Compreendem conjuntos de conhecimentos pedagógicos alinhados a ideologias educacionais e que são transmitidos na forma de normativas inseridas em “[...] sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.” (TARDIF, 2012, p. 37). Isso fornece ao mesmo tempo, no processo de formação profissional, estruturas ideológicas para compreender a profissão e técnicas e formas sobre o “fazer” profissional (alinhadas às estruturas ideológicas).

Os saberes disciplinares compreendem aqueles próprios dos campos específicos do conhecimento (matemática, biologia, geografia, direito, contabilidade, por exemplo). Também são integrados à prática docente do professor nos processos de formação inicial. São conhecimentos específicos de conteúdos sobre os campos do conhecimento, transmitidos nos diversos cursos universitários relativos a esses campos. O professor em formação (inicial ou continuada) toma contato, aprende e/ou aprofunda conhecimentos que lhes

dão as bases epistemológicas e científicas da disciplina.

Já os saberes curriculares correspondem à apropriação que os professores fazem, ao longo de suas carreiras, dos “[...] aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita.” (TARDIF, 2012, p. 38). Estão ligados ao modelo de cultura erudita e de preparação para essa mesma cultura erudita e organizados na forma dos programas escolares (discursos, objetivos, conteúdos e métodos) que os professores aplicam no seu fazer docente e que, portanto, necessitam conhecer e dominar clara e objetivamente.

Os saberes experienciais são aqueles específicos desenvolvidos pelo professor no exercício da docência, tem por base seu trabalho cotidiano e o conhecimento do meio em que ele ocorre. De acordo com Tardif (2012, p. 38) “Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades de saber-fazer e de saber-ser.” Nessa perspectiva a prática docente se constitui a partir da imbricação entre os diferentes saberes, onde que o professor deve deter e dominar relativamente bem os conhecimentos pedagógicos, disciplinares, curriculares e, ainda, articulá-los com um saber prático que tem por base sua experiência cotidiana na escola, com seus pares e, principalmente, com seus alunos.

2.3 FORMAÇÃO PARA PESQUISA E PARA O ENSINO: FACES DA MESMA MOEDA?

Para Almeida (2012) docentes do ensino superior, de maneira geral, desconhecem os fundamentos epistemológicos, conceituais, teóricos, metodológicos e práticos para atuação didática e para lidar com o processo de ensino-aprendizagem. Para a autora as bases que fundamentam a docência são descritas a partir de dois referenciais do pensamento hegemônico: o próprio mundo do trabalho onde as corporações profissionais

têm influenciado “[...] na definição do modelo de atuação docente e do profissional a ser formado nos distintos campos do conhecimento” (ALMEIDA, 2012, p. 63) e o universo da pesquisa em que o docente se aprimora enquanto pesquisador e se aprofunda em áreas específicas de seu campo de conhecimentos.

Quanto ao processo de formação do docente do ensino superior, de acordo com o que estabelece a Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, deveria se realizar prioritariamente em cursos de mestrado e doutorado. Contudo, pesquisas tem apontado que na pós-graduação *stricto sensu* ocorre a preparação para a pesquisa e a produção de conhecimentos, onde a preparação pedagógica para o ensino raramente é contemplada (ALMEIDA, 2012; ISAIA, 2006; CUNHA, 2012; CUNHA, 2009). E são esses dois referenciais, segundo Almeida (2012), os principais responsáveis pelo distanciamento da formação docente das bases didático-pedagógicas, que é o que dá aos professores conhecimentos científicos sobre o ensinar.

Cunha (2009, p. 10) explica que a premissa de que pesquisa e ensino possuem relação linear de qualidade é um equívoco que “[...] tem levado a lamentáveis resultados na relação pedagógica com alunos, em especial os de graduação [...]”, posto que preparar professores para a pesquisa raramente contempla conhecimentos sobre docência, em especial sobre a docência para o nível superior de ensino. Uma das consequências que se observa nas IES é que as tarefas de ensino e de pesquisa, tradicionalmente atribuídas aos professores do ensino superior (MARCELO GARCIA, 1999), tendem a se separarem e se distanciarem, ocorrendo o mesmo com aqueles que realizam tais tarefas que, por sua vez, passam a formar “[...] dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de transmissão e produção dos saberes sem nenhuma relação entre si” (TARDIF, 2012, p. 35). Nas palavras de Marcelo Garcia (1999, p. 244), “[...] em diferentes perspectivas se verifica um divórcio entre investigação e docência que pode ter consequências graves na qualidade de ensino que os alunos universitários recebem”.

Ensino e pesquisa deveriam ser aspectos indissociáveis no contexto da docência no ensino superior, caminhando em paralelo de maneira que as relações entre produzir conhecimentos e ensinar fossem fluídas, retroalimentando-se mutuamente. Mas o que parece ocorrer é a bifurcação do caminho, tanto no interior das IES quanto entre elas. Nesse sentido, o professor do ensino superior tem sido formado com mais ênfase na produção de conhecimentos científicos da matéria que ensina e/ou investiga do que com respeito às formas sobre como se tornar, ser e se aprimorar enquanto professor do ensino superior, inclusive quanto a transmitir e compartilhar conhecimentos com seus alunos. De fato, um professor de contabilidade, por exemplo, que não dominar o conhecimento científico da matéria contábil dificilmente tem condições de ensiná-la. Entretanto, dominar ou saber produzir tais conhecimentos não é garantia de que saiba como ensiná-los. É condição, mas não suficiente por e em si.

Tratar sobre formação e desenvolvimento docente para o ensino superior é tratar de formação com características específicas para o trabalho educacional com adultos. E essa formação é praticamente inexistente se for tomado como parâmetro a que existe para a docência nos níveis de ensino anteriores a ele. Mesmo que a formação de professores para o ensino fundamental e básico apresente cenário preocupante no Brasil, com ambiguidades das normatizações vigentes, fragmentação da formação inicial e continuada, problemas relacionados a planos de carreira, condições de trabalho e valorização profissional (GATTI, 2010; GATTI, BARRETO & ANDRÉ, 2011), ela existe enquanto preparação formal para o exercício do magistério. O mesmo não ocorre com a preparação para a docência no nível superior.

2.4 O PAPEL DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE CONTABILIDADE

A respeito da formação para a docência universitária de modo geral – e para a de contabilidade, em específico – faz-se importante compreender que seu desenvolvimento se dá de forma ainda muito

difusa e também restrita a iniciativas pontuais de instituições de ensino superior e/ou dos próprios docentes. A Lei 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB – é também vaga a esse respeito. Em seu artigo 65 estabelece que “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.” E no artigo 66 trata expressamente da preparação para a docência de nível superior, especificando que “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.”

A LDB indica programas de mestrado e doutorado, portanto, como *locus* prioritário onde deve ocorrer a preparação do docente para o exercício no ensino superior, mas não dá os termos de como poderá ou deverá ser desenvolvida no âmbito dos cursos. E também não há regulamentação posterior a ela que o faça. Entretanto, Severino (2011, p. 30) diz que a partir da entrada em vigor da LDB, em 1997, “[...] a preocupação com o preparo do docente universitário passa a receber mais atenção dos Programas, até mesmo em função de cobrança e apoio da CAPES.”

Todavia, desde seu surgimento a CAPES teve como foco a ideia de capacitação dos docentes das universidades. Mas não necessariamente a capacitação para a docência, mas sim para a formação de pesquisadores dentro das universidades. A marca de sua evolução e o desenvolvimento de ações ao longo de sua existência caracterizaram-se também mais pela ênfase na nucleação da pesquisa como foco da pós-graduação. No Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020 essa concepção política é clara quando expressamente está posto que “O núcleo da pós-graduação é a pesquisa.” (CAPES, 2010, p. 18)

Programas de pós-graduação não apresentam como prioridade, de fato, a preparação e a formação para o exercício do magistério superior, mas sim para o aprimoramento da qualidade de pesquisador dos que por eles passam (LAROCCA, ROSSO & SOUZA, 2005; LAPINI, 2012; CAMPOS, 2011). Em artigo que procurou compreender como

Programas de Pós-Graduação em Educação acolhem docentes de campos científicos distintos e se questões sobre docência no ensino superior são preocupações desses programas, Soares & Cunha (2010, p. 577) apresentam como principal resultado que a “[...] pós-graduação *stricto sensu* é percebida como o lugar privilegiado para a formação do docente universitário; todavia, os coordenadores reconhecem que os programas concentram sua atenção na formação do pesquisador, consoante as práticas reguladoras da Capes.”

Especificamente sobre o papel da pós-graduação *stricto sensu* na formação de professores de contabilidade as pesquisas de Andere & Araújo (2008), Miranda, Oliveira & Zanette (2008) e Lapini (2012) trazem evidências importantes para sua compreensão. Andere & Araújo (2008) publicaram resultado de pesquisa que mostrou que os programas de pós-graduação em contabilidade estão direcionados para a formação do professor na seguinte ordem dos aspectos pesquisados: (1) formação técnico-científica; (2) formação pedagógica; (3) formação prática; e (4) formação social e política. E em relação aos aspectos da formação pedagógica, as autoras concluíram que os programas apresentam um direcionamento à formação pedagógica. Todavia, não ficaram claros resultados mais específicos que indicassem em que medida esse direcionamento ocorre.

Já Miranda, Oliveira & Zanette (2008), por sua vez, constataram que disciplinas e conteúdos sobre didática são praticamente inexpressivos nos 18 programas de mestrado e 3 de doutorado que investigaram, e que em apenas dois dos programas existiam disciplinas obrigatórias de conteúdo didático-pedagógico, porém, com carga horária reduzida. Os autores destacaram ainda a ênfase dos programas investigados na formação para a pesquisa e argumentam que “[...] formar pesquisador não significa prepará-lo para a docência. A pesquisa é fundamental no desempenho do professor, mas sozinha não garante sua formação.” (MIRANDA, OLIVEIRA & ZANETTE, 2008, p. 13)

Lapini (2012) também desenvolveu estudo que buscou explicar e analisar de que maneira os cursos de pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade

do Brasil realizam a preparação de seus alunos para a docência. A autora constatou que apesar de todos os cursos investigados (26) declararem em seus documentos de referência que tem por objetivo a preparação para a docência, de fato apenas 6 deles o fazem. Lapini (2012) constatou que professores de contabilidade investem na carreira acadêmica, com a realização de capacitação em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, contudo pouca contribuição de tais cursos foi atribuída ao aprendizado e/ou desenvolvimento da docência que exercem.

Além da evidência que os dados das pesquisas apresentam em relação à pertinência e contribuição dos programas de pós-graduação em contabilidade na formação e desenvolvimento para a docência, torna-se relevante considerar, ainda, que programas *stricto sensu* em contabilidade no Brasil são poucos se comparados com outras áreas, como administração e economia, por exemplo. Dados da CAPES (2013) apontam a existência de 29 cursos de pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade e, destes, 24 surgiram a partir do ano de 2000. Em Administração e Economia são 78 e 122 de pós-graduação, respectivamente. Ainda que muitos professores de contabilidade busquem realizar cursos de mestrado e doutorado em outras áreas – Economia, Administração, Engenharia de Produção, por exemplo – a hipótese de que em programas de áreas relacionadas ao bacharelado há pouca preocupação com a formação para a docência parece plausível de ser confirmada dadas as características comuns entre as áreas.

Assim, os resultados de algumas pesquisas sugerem que o papel da pós-graduação na formação de professores de contabilidade – e não diferente da de outras áreas – pouca contribuição tem agregado à formação ou desenvolvimento da docência para os que a realizam. Efetivamente, a capacitação do professor de contabilidade via pós-graduação tem dado contribuição mais voltada para o aprimoramento de suas habilidades e competências para a pesquisa e produção de conhecimentos. O que se pode considerar como necessário e importante para o avanço da área enquanto campo científico. Todavia, a ênfase no

aprofundamento de conhecimentos específicos de conteúdos disciplinares em detrimento de outros tipos de conhecimentos necessários à ação docente, apesar de contribuir, não se mostra adequada e suficiente para melhorar o ensino que os professores realizam e conferir elevação de qualidade ao processo de ensino como um todo. E, ainda, conforme Miranda *et al.* (2013) apontaram, existe o problema do pouco interesse de pesquisadores em investigar e produzir conhecimentos sobre a área de educação em contabilidade, tornando-a, ao mesmo tempo, um “vazio” e um porvir.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

A abordagem da pesquisa realizada foi qualitativa e com característica exploratória, opção decorrente da característica do fenômeno estudado, que consiste na compreensão sobre as contribuições de cursos de mestrados e doutorados para professores-contadores universitários em termos de aprendizado dos saberes necessários para o exercício profissional da docência. A opção, nesse sentido, foi a de compreender o fenômeno a partir da percepção dos sujeitos envolvidos. Compreensão esta que não seria possível expressar quantitativamente dado que o que se busca são os significados sociais subjetivos relacionados ao fenômeno, descrevendo e explicando suas inter-relações no contexto concreto em que acontecem (FLICK, 2009). Ou seja, a investigação pauta-se na prática profissional docente de professores de contabilidade, indo ao encontro do sentido e significado que dão a ela a partir de suas trajetórias de formação (FLICK, 2009).

Faz-se relevante dar ênfase ao fato de que pesquisas no campo contábil no Brasil pouco se apropriaram de abordagens qualitativas em seus processos de produção de conhecimentos. Abordagens dessa natureza são capazes de gerar conhecimentos importantes para possibilitar a compreensão de fenômenos e questões ainda relativamente pouco exploradas em contabilidade como Educação Contábil (que envolve o ensino e a aprendizagem), Pesquisa Contábil, Formação e Aprendizagem Docente do Professor de Contabilidade, dentre outras.

Os sujeitos investigados foram 12 professores do ensino superior em Ciências Contábeis de uma universidade pública. De um universo de 37 professores atuantes no curso, 21 atenderam aos critérios de seleção. Destes, 12 foram entrevistados e, portanto, compreenderam a amostra investigada. As entrevistas, transcrições e análises ocorreram ao longo do ano de 2014. Foram selecionados tendo por base quatro critérios: (a) serem professores com formação em Ciências Contábeis; (b) serem professores do quadro permanente da universidade; (c) serem professores com ao menos 3 anos de experiência docente no Ensino Superior; (d) serem professores que já realizaram ou estavam em realização de cursos de mestrado ou doutorado.

Os critérios foram estabelecidos tendo em consideração identificar e selecionar professores que estivessem em posição de manifestar determinados elementos de suas práticas profissionais docentes, de suas percepções e compreensões que interessam para os objetivos da pesquisa de modo a possibilitar compreender o fenômeno com maior consistência analítica. Por exemplo, com o critério de que os entrevistados sejam do quadro permanente da universidade, ficam excluídos da amostra os professores temporários. E professores do quadro permanente e do quadro de temporários vivenciam a docência na universidade com horizontes, perspectivas e envolvimento institucionais diferentes. Do mesmo modo, professores com mais de três anos de experiência docente já superaram a fase de iniciação à docência (HUBERMAN, 1992), e passam a perceberem-se como pertencentes a um corpo profissional, sentem-se com maior independência e competência em relação à profissão podendo contribuir mais ricamente dado a potencialidade de revelarem experiências, percepções e compreensões em diferentes intensidades e nuances.

A opção pela entrevista como forma de coleta de dados tem relação com o modelo da teoria subjetiva que, de acordo com Flick (2009, p. 149), foi desenvolvido pelos psicólogos Brigitte Schelle e Norbert Groeben “[...] como um modelo especial à

análise do conhecimento cotidiano” sendo utilizado em investigações ligadas a áreas de trabalho profissional – que é o caso da presente investigação. Esse modelo concebe que entrevistados possuem um contingente complexo de conhecimento sobre o objeto em estudo na forma de suposições explícitas e imediatas que, por sua vez, normalmente são expressadas espontaneamente nas respostas que dão a perguntas abertas (FLICK, 2009).

Quadro 1: seções e conteúdo do roteiro da entrevista.

SEÇÕES	CONTEÚDO
Seção 1	Dados de identificação dos entrevistados.
Seção 2	Dados sobre formação acadêmica, trajetórias e experiências profissionais docentes e não docentes dos entrevistados.
Seção 3	Dados sobre a trajetória dos entrevistados ao longo dos cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> realizados: tipos de experiências, vivências, saberes aprendidos, influências, contribuições, ausências e lacunas em relação às aprendizagens para o exercício da docência.

Fonte: dados da pesquisa.

Os dados que interessaram para a pesquisa foram percepções, crenças, interações, experiências, processos e vivências manifestadas na linguagem dos professores investigados e têm origem no conteúdo dos textos transcritos das entrevistas realizadas. As entrevistas foram semiestruturadas cujo roteiro foi construído em três seções, conforme demonstrado no quadro 1, e teve por referência duas categorias de análise: (1) aprender a ensinar no ensino superior e (2) aprendizado de saberes para a docência em mestrados e doutorados. O roteiro contou com um questionário semiestruturado, conforme demonstrado no quadro 2.

Quadro 2: seções e tipos de questões roteiro da entrevista.

SEÇÕES	TIPOS DE QUESTÕES
Seção 1	12 questões estruturadas
Seção 2	9 questões estruturadas e 3 questões não estruturadas
Seção 3	10 questões não estruturadas principais e 14 questões não estruturadas acessórias (desdobramentos da questão principal)

Fonte: dados da pesquisa.

Em pesquisas qualitativas a análise dos dados tem contornos práticos que a diferenciam, ou seja, à medida que os dados vão sendo coletados também se inicia o processo de sua análise, não ocorrendo um processo sequencial em que primeiro se coleta todos dados para depois trata-los e analisa-los, como é comum na abordagem quantitativa (GIBBS, 2009, p. 18). Esse foi o processo assumido para a coleta e análise dos dados da investigação. Na análise, a abordagem teórico-metodológico foi a Análise Textual Discursiva. Ela transita entre a Análise de Conteúdo e a Análise do Discurso e se apoia em um ciclo procedimental de três etapas (MORAES, 2003; MORAES; GALIAZZI, 2007), conforme exposto no quadro 01. O tratamento dos dados das entrevistas, à medida em que eram realizadas e transcritas, teve apoio no software webQDA (www.webqda.com) de suporte à análise de dados qualitativos e que opera em ambiente web.

Quadro 3: ciclo procedimental da Análise Textual Discursiva

PROCESSO	SIGNIFICADO
Desmontagem dos Textos (Desconstrução e Unitarização)	Processo que envolveu leitura aprofundada e pormenorizada dos textos das entrevistas realizadas. Posteriormente os textos foram fragmentados e codificados segundo unidades de análise.
Categorização (Estabelecimento de Relações)	As unidades de análise foram agrupadas nas duas categorias já estabelecidas <i>a priori</i> que, por sua vez, foram estabelecidas tendo por base o referencial teórico sobre Aprendizagem da Docência. De tal modo, foi possível produzir argumentos em torno das categorias que suscitassem compreensão do fenômeno estudado.
Expressão das Compreensões Atingidas (Captação do Novo Emergente)	Construção de metatexto analítico em que, pela descrição e interpretação, foram expressas compreensões originais e emergentes do fenômeno investigado. O que, por sua vez, possibilitou a formação de novas estruturas de compreensão e de conhecimentos a seu respeito.

Fonte: elaboração a partir de Moraes (2003) e Moraes e Galiazzi (2007)

Por questões éticas foi adotada a anonimização em relação à identificação dos entrevistados. Para identificação no decorrer das discussões sobre os resultados foi adotada a abreviação “P” para o termo “professor entrevistado” e a numeração sequencial de 1 a 12 para cada um dos investigados, de modo que os entrevistados fiquem identificados como P1, P2 e, assim por diante, até o P12.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU E AS RELAÇÕES ENTRE ENSINO E PESQUISA

Os docentes dos cursos de Ciências Contábeis brasileiros são predominantemente homens. Informações do Censo da Educação Superior (INEP, 2013) apontam que, do total dos professores dos cursos no Brasil, 63,7% são homens e 36,3% são mulheres. O grupo de professores investigados é formado por 8 homens (66,7%) e 4 mulheres (33,3%) e se assemelha ao de outros

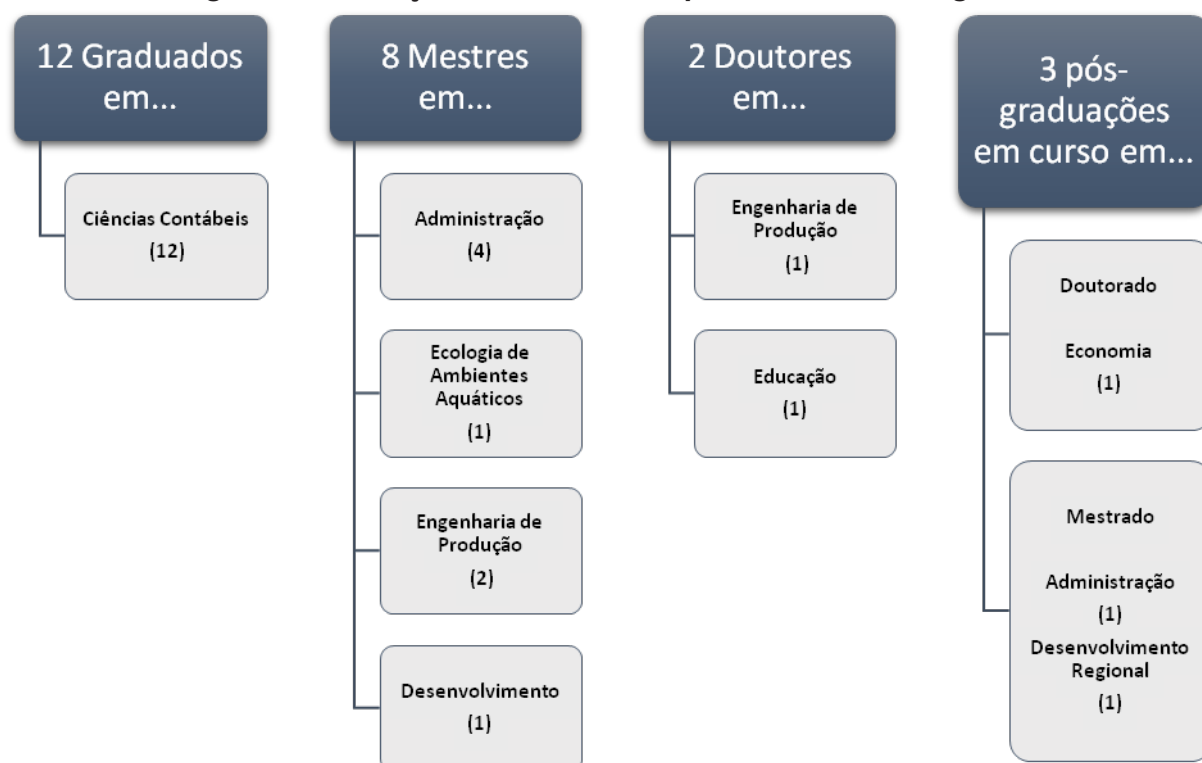
estudos já realizados sobre aspectos da docência em contabilidade (SLOMSKI, 2009; SILVA, 2006; LAFFIN, 2002). O microcosmo investigado, de tal modo, se alinha à realidade mostrada pelo Censo de 2012 e por alguns outros estudos, ainda que nos critérios metodológicos para seleção dos investigados não se buscou essa similaridade intencionalmente.

O tempo de experiência docente no ensino superior dos investigados, em termos médios, é de 15 anos. O menos experiente possui 4 anos, ao passo que o mais experiente tem 24 anos. Para 5 deles as experiências no ensino superior foram exclusivamente constituídas na própria universidade em que estão. Para os demais (7) as experiências da docência que construíram

contemplam outras instituições de ensino superior – privadas exclusivamente – e anteriores ao ingresso na universidade. De um ponto de vista mais generalizador, são professores que possuem tanto o tempo médio de formação em Ciências Contábeis quanto o de experiências no exercício profissional em contabilidade de 20 anos. Têm tempo médio de experiência no ensino superior de 15 anos e estão no exercício da docência na universidade entre 2 e 24 anos.

Os dados da figura 01 sintetizam aspectos sobre a trajetória de formação acadêmica dos investigados. Em linhas gerais, o grupo encontra-se em nível intermediário em termos de titulação acadêmica, com dez mestres e dois doutores.

Figura 01: formação acadêmica dos professores investigados.



Fonte: dados da pesquisa.

Os aspectos expostos na figura 01 revelam preocupação com progressão na carreira, dado que cursos de mestrado e doutorado implicam em ascensão do ponto de vista salarial (há incremento financeiro na passagem de professor com especialização para mestre e de mestre para doutor). E também relativa preocupação com qualificação profissional docente. A relativização é posta em função de que quando questionados

sobre intenção e motivos para futura elevação da qualificação acadêmica, cinco professores declararam não ser essa uma preocupação que esteja em plano concreto para futuro próximo. Outros cinco investigados têm essa preocupação para o curto prazo (com três deles, à época da investigação, realizando pós-graduação *stricto sensu*). Porém, em seus discursos nenhum dos investigados trata da questão da melhoria,

ampliação ou mudança nas condições de trabalho na universidade e de novas perspectivas profissionais docentes decorrentes da elevação da qualificação acadêmica.

Os dados apresentados da figura 01 chamam a atenção também pela diversidade de áreas em que os professores investigados optaram por realizar suas pós-graduações *stricto sensu* como pela área contábil estar praticamente ausente dentre elas. Somente um dos investigados (o que tem doutorado em Engenharia de Produção) realizou mestrado em contabilidade. Quando perguntados sobre os motivos para suas decisões pelos cursos nas áreas em que realizaram em detrimento da área contábil, as explicações tiveram o mesmo sentido do argumento que um deles expôs em sua resposta, ou seja, o de “[...] facilitar a vida” (P5). Sinteticamente, os argumentos podem assim ser apresentados:

Quadro 04: motivos para optarem pelos cursos de mestrado e doutorado que realizaram.

Proximidade do local de residência/trabalho.	Facilidade de deslocamento.
Não precisar permanecer temporariamente no local de realização do curso.	Continuar permitindo o convívio diário com a família.
Convênio entre as universidades/campus.	Menor tempo de permanência no local de realização do curso.

Fonte: dados da pesquisa.

É possível compreender que o desenvolvimento da pós-graduação em Ciências Contábeis no Brasil vem se dando de forma lenta e tímida ao longo dos anos. No Estado do Paraná, onde está localizada a universidade dos professores que foram investigados, a título de exemplo, o único curso de mestrado em contabilidade existente até o ano de 2013 era o da UFPR – Universidade Federal do Paraná, criado em 2004. E o único Doutorado existente até o ano de 2014 era também da UFPR, criado em 2013. E isso auxilia na compreensão da perspectiva apresentada pelos investigados quanto aos motivos de terem escolhido os cursos de mestrado e doutorado que realizaram.

Ciências Contábeis constitui-se em uma área cuja formação voltada para o mercado é marca característica, refletindo-se na quantidade de

cursos de graduação existentes. Segundo a CAPES (2013), o número de cursos de graduação presenciais de Ciências Contábeis no Brasil girava em torno de 1.200. Entretanto, quando se trata da formação para a docência e para a pesquisa – objeto dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* – a situação que se apresenta é de lento avanço. Eram 39 cursos entre mestrados e doutorados até o ano de 2014. Poucos cursos implicam entender poucas vagas e, conseqüentemente, poucos professores pesquisando e pensando sobre aspectos específicos ao próprio campo.

Dados do Censo da Educação Superior de 2012 relativos ao curso de Ciências Contábeis apontavam a existência de 23.003 professores e, destes, 9.663 possuem mestrado e 4.042 tem doutorado. São, portanto, 13.705 professores mestres e doutores em cursos de Ciências Contábeis. Equivale a quase 70% do total dos docentes em exercício. Todavia, do total dos professores em exercício, parte não tem por formação a contabilidade e trabalham com disciplinas de outras áreas do conhecimento (administração, economia, direito, matemática, sociologia, filosofia, etc). Infelizmente o Censo da Educação Superior de 2012 não apresenta dados específicos sobre os professores cuja formação seja contabilidade, e em relação a eles é possível supor uma realidade diferente se conjugarmos dados relativos ao quantitativo de cursos de pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade.

Se de um lado, mesmo com pouca oferta de pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade, professores buscam qualificação em outros campos de conhecimentos (normalmente em alguma medida correlatos com a contabilidade), por outro lado o desenvolvimento profissional docente e de pesquisa com características próprias do campo contábil tende a manter-se em velocidade moderada. Ao buscarem qualificação em outros campos do conhecimento, professores normalmente fazem imersões em conhecimentos próprios do campo em que se encontram cursando a pós-graduação, desenvolvendo-os de acordo com as características, direcionamentos e necessidades do campo. E ao não encontrarem espaço que os atenda para qualificação no

campo contábil (por ser reduzido em termos de oferta), deixam de, potencialmente, iniciar suas contribuições em termos investigativos desde o período de sua qualificação. O que acaba por ocorrer também após obterem a qualificação, como é o caso dos professores investigados. Dos oito que realizam pesquisa, conforme demonstrado na tabela 01, apenas um possui projeto em andamento relacionado à temática contábil. Os projetos em desenvolvimento dos demais estão todos alinhados à temáticas de suas áreas de titulação na pós-graduação.

Sobre a compreensão que os professores investigados têm da relação entre as atividades de pesquisa e as de ensino, há consenso nos discursos de que são relacionadas entre si e que de algum modo servem como forma de aprimorar e/ou incrementar o ensino. Em seu discurso P2 é o que expressa maior clareza de compreensão sobre a articulação entre o conjunto dessas atividades quando diz “Eu penso que essas atividades, elas se complementam, as atividades de pesquisa complementam a atividade de ensino, porque permitem um desenvolvimento de habilidades diferentes e de conhecimentos diferentes que podem ser utilizados no processo de ensino-aprendizagem [...]”.

Todavia, a forma com que os investigados entendem essa relação apresenta divergências, principalmente sobre a compreensão do papel da pesquisa e até sobre o que significa como parte das atividades docentes no ensino superior. Os discursos de P9 e P5 são representativos nesse sentido. Parecem tomar a pesquisa somente como atividade que se reduz a ações de leitura e estudo sistemáticos para interpretar e reconstruir conhecimentos ou como exigência para manutenção de regime de trabalho na universidade:

Na verdade, eu gosto muito de fazer pesquisa. Então mesmo pra parte docente eu faço pesquisa, porque eu estudo o tempo todo. Então, eu praticamente... todos os dias... de sábado e de domingo, eu tô lendo, eu tô estudando. É tudo relacionado à minha área, minhas disciplinas... Então eu digo que a pesquisa

e a docência estão ligadas na minha vida. Então eu faço disso um conjunto, tanto pra sala de aula como pra fora da sala de aula. Mas essa fora da sala de aula eu levo pra sala de aula, então... [...] Não separo muito. Então, ou pra escrever alguma coisa ou pra... então, a gente lê pra que? Pra produzir, pra escrever ou pra transmitir ou pra multiplicar. (P9)

Eu relaciono a minha pesquisa do trabalho de TIDE com uma das disciplinas que eu leciono. Então, o meu trabalho de TIDE eu faço sobre um aviário... a viabilidade de implantação e manutenção do aviário. Então está correlacionado com as disciplinas tanto com a contabilidade societária como a análise das demonstrações contábeis. (P5)

No exercício da docência no ensino superior, pesquisa vai além de interpretação e reconstrução de conhecimentos ou de repertório de contextos e exemplos para uso em sala de aula. Não deixam de ter relevância e aplicação como elementos que proveem incremento ao ensino, mas não se reduz somente a esses papéis. Pensando a partir do campo da educação contábil, apesar de algumas pesquisas apontarem para a elevação da percepção da importância da articulação ensino | pesquisa na ação docente dos professores de contabilidade (MIRANDA; NOVA & CORNACCHINE JUNIOR, 2012; VENDRAMIN & ARAÚJO, 2014; VASCONCELOS, CAVALCANTE & MONTE, 2011) aparentemente tem sido periférica a compreensão dessa atividades e suas potenciais relações em termos de ação docente em se tratando de ensinar, no sentido do que P2 exprimiu em seu discurso.

4.2 APRENDER A ENSINAR NO ENSINO SUPERIOR: HÁ APRENDIZAGEM DOS SABERES PARA O ENSINO NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU?

“Ensinando o aluno eu fui aprendendo a ser professora” (P8). Em síntese, essa é a perspectiva que prevaleceu em relação aos entrevistados em relação a como aprenderam a ensinar e se tornaram professores. Do ponto de vista

da aprendizagem da docência, os modelos e referências de ex-professores que tiveram ao longo de suas trajetórias enquanto estudantes foram elementos importantes na constituição do aprender a ensinar. Mas que fundamentalmente se tornaram professores e aprenderam a ensinar pela experiência. Para usar termos dos próprios investigados, seus aprendizados ocorreram com o trabalho do dia a dia, com a prática profissional, com o fazer cotidiano, com as experiências cotidianas, nas trocas em diálogos informais, com tentativas, erros e acertos. É um aprendizado que foi sendo construído na prática da docência em si, num processo de socialização profissional, de enfrentamento do dia a dia da instituição universitária, da sala de aula, das relações com alunos, professores e outros participantes da vida acadêmica. Os trechos dos discursos de alguns dos investigados caracterizam bem essa compreensão:

[...] meu aprendizado sobre o trabalho de ser professor se deu no dia a dia... na prática profissional. E isso desde o primeiro dia. No primeiro dia de aula eu simplesmente cheguei aqui na faculdade, peguei um apagador, tinha preparado uma aula e fui pra sala de aula sem... sozinho. (P1)

[...] é... aprendi fazendo, e isso eu acho que é um pouco dolorido no sentido de você encarar a sala de aula pra aprender a fazer, apesar que o aprender a aprender tem que estar presente no nosso dia a dia. Fui mesmo aprendendo com a prática, aprendi fazendo mesmo. (P3)

[...] eu fui aprendendo com a prática, alguns deslizes, algumas experiências um pouco mais preocupantes, mas estou aprendendo ainda. (P4)

Então... eu aprendi em sala de aula, indo para a sala de aula e transmitindo a disciplina. Eu acho que aqui a gente vai... é... fui aprendendo por tentativas, com erros e acertos. (P5)

Eu acho que eu aprendi foi sendo professora mesmo,

sabe? Vendo o que eu precisava fazer pra ensinar. Então eu aprendi dessa forma, no dia a dia mesmo, ensinando em sala de aula. Ensinando o aluno eu fui aprendendo a ser professora. (P8)

Pesquisas envolvendo essa questão, tanto sobre o campo contábil (SLOMSKI, 2007) quanto sobre outros campos profissionais (SILVA, 2009; CUNHA, 2006) indicam que no ensino superior a aprendizagem docente está de fato baseada principalmente no próprio exercício da docência. Silva (2009, p. 105) a partir de investigação que tratou sobre a complexidade na formação de professores, diz que “[...] os profissionais que ensinam na sala de aula desenvolvem ou adquirem um tipo de conhecimento prático somente com o exercício da prática pedagógica”, e que, portanto, “[...] os modos de se aprender a ensinar ocorrem efetiva e eficazmente quando o professor está em contato com os alunos, com o contexto escolar e na troca com professores mais experientes”. Cunha (2006, p. 262) diz que os professores no ensino superior “[...] vão experimentando uma pedagogia da prática que constroem no cotidiano” e que “[...] quase numa perspectiva de ensaio e erro, eles atribuem valor às aprendizagens que realizam com seus próprios alunos”. Já Slomski (2007, p. 1), ao tratar especificamente dos saberes dos professores de contabilidade diz que “[...] é a própria experiência na profissão, na sala de aula, na universidade e a experiência dos pares que vem estruturando e dando sentido à prática pedagógica dos professores de Ciências Contábeis que atuam nas IES brasileiras”.

Já com relação aos saberes necessários para o ensino de acordo com a perspectiva de Tardif (2012), os dados permitiram identificar que os investigados se preocupam com aspectos relativos a três deles. Os saberes disciplinares são os que estão no topo das preocupações dos professores de contabilidade em termos dos que são considerados mais necessários para poder ensinar. E esse é um saber valorizado pelos professores, pois o associam com a ideia de que é o domínio de conteúdos técnico-profissionais que proporcionará

condições de que promovam ensino de qualidade para os alunos. O que não se mostra incoerente pois um professor que não domine os conteúdos específicos da matéria que ensina dificilmente tem condições de ensiná-la bem.

Para os investigados esse foi o saber sobre o qual mais enfaticamente se detiveram em expressar suas compreensões e entendimentos. A maioria, inclusive, julga ser importante aliar aos saberes de conteúdos disciplinares os saberes experienciais. Entretanto, tomam por saberes experienciais não os próprios da prática docente, construídos nela e a partir dela. Para os investigados os saberes experienciais são os da experiência que têm ou tiveram no exercício profissional contábil e que devem articular com os disciplinares. Ou seja, é o conhecimento técnico-prático-profissional de contabilidade conjugado com os disciplinares de modo que seja minimizada a “[...] distância entre o mercado de trabalho e o que o docente que está ensinando, senão fica um conhecimento aquém para o aluno” (P6). Dessa maneira, no discurso da maioria dos professores ficou clara a concepção de que ter domínio de saber técnico-profissional do exercício da contabilidade também é um saber significativo no contexto do ensino de contabilidade, e não somente os teórico-conceituais das matérias, como alguns deixaram claro.

Os saberes pedagógicos também se mostraram presentes nos discursos dos professores. Com relação a eles a preocupação dos professores se mostrou mais no sentido de técnicas úteis ao saber-fazer docente em aula: domínio de turmas, preparação de boas aulas, preparação de boas apresentações e boa comunicação para aulas expositivas, por exemplo. Também foi possível perceber que seus discursos apresentaram um sentido – implícito – de que mesmo não detendo os saberes pedagógicos (os mencionados), o exercício prático e cotidiano da docência suprirá ou poderá suprir, com o tempo, o aprendizado e aprimoramento deles. Dessa forma, valorizam esses saberes, mas podem não estar considerando-os tributáveis de legitimação acadêmica. Questões envolvendo concepções epistemológicas e ideológicas sobre o campo da educação e que implicam no modo

de ser e de fazer o ensino estiveram ausentes nos discursos dos professores.

Alguns outros saberes, classificados como ético-comportamentais, também apareceram nos discursos dos professores investigados. São saberes, muitos deles relacionais, que indicam percepção dos professores sobre aspectos valorativos e comportamentais importantes no exercício da docência. São saberes que, segundo os registros das entrevistas, foram também observados a partir dos modelos e referências tanto de ex-professores quanto de pares. Destaca-se a capacidade e iniciativa pessoal que o professor deva ter em buscar seu aprimoramento profissional, entendido aqui como atualização quanto aos conteúdos técnico-profissionais no campo do exercício da contabilidade.

Todavia, os dados permitem inferir também que a contribuição da pós-graduação para seus processos formativos docentes está fortemente relacionada com a atualização de conteúdos curriculares específicos e menos com contribuições aos seus aprimoramentos para o exercício da docência. Mestrados e doutorados para os investigados, portanto, contribuem mais objetivamente na aprendizagem e aprofundamento dos saberes disciplinares. O que ocorreu, segundo expressaram em seus discursos, no âmbito das disciplinas cursadas, que exigiam realização de pesquisas e seminários. Os saberes da formação profissional docente, os saberes curriculares e os saberes experienciais, ainda que tenham sido considerados importantes na percepção dos professores, não foram abordados em nenhum momento ou espaço em seus mestrados e doutorados. Essa constatação alinha-se a resultados de diversos estudos sobre a contribuição dos cursos de *stricto sensu* para a docência (NGANGA et al., 2014; MIRANDA; OLIVEIRA & ZANETTE, 2008; LAPINI, 2012)

Sobre o aprendizado de saberes sobre a docência, além do aprofundamento nos saberes disciplinares, a contribuição que expressaram também ter sido importante foi a dos saberes da experiência dos professores que tiveram, isto é, que se deu

pela observação por parte dos investigados de como professores com os quais tiveram contato procederam e se comportaram em aula. Não são os saberes experiências propriamente ditos, no sentido do que define Tardif (2012). Desse modo compreendem que a pós-graduação contribuiu para suas formações docentes por terem aprendido e se aprofundado mais sobre conteúdos curriculares e por terem observado modelos de exercícios docentes no decorrer das aulas, ou seja, os modos de ser e de agir dos professores com quem tiveram aulas. Nesse sentido, os recortes do discurso de dois dos investigados representam e sintetizam essa perspectiva:

[...] enquanto acadêmico é... acadêmico do mestrado, acadêmico do doutorado, tendo as disciplinas técnicas. É novamente a percepção minha, sempre querendo aprender muito com cada professor, mas eu conseguia sempre separar o que ele tava me ensinando pra minha formação naquele momento, mas também, como eu brinco, o jeitão dele em sala de aula, e tirando dali alguma coisa pra eu melhorar. (P7)

[...] um mestrado, um doutorado, você começa a ver o que tem de mais atual naquela área. Eu fiz o mestrado em engenharia de produção com ênfase em finanças, já voltado pra contabilidade. Eu fiz matérias desde estatística até informática, contabilidade, custos, na área de finanças e isso ajudou muito porque você começa a observar como aqueles professores tratam você; você vê, em matérias, por exemplo, lá de técnica, pesquisa operacional que tinha lá, como você preparar algo pra exposição de uma forma melhor. Você acaba realmente, notando, 'poxa, aquele professor fala realmente de uma maneira', 'essa matéria, ele coloca o exemplo daquela maneira, que eu poderia usar em sala de aula' e isso é natural né? Você, 'poxa o cara aí, eu podia usar esse argumento, eu podia usar essa forma de me expressar'. Então contribui com certeza, eu acho sempre que você sai daquela sua

esfera de comodismo, pra ver algo novo, que seja um curso de final de semana, mas você vai estar exposto a uma nova metodologia, a uma nova situação, a um novo método, a uma nova maneira de falar, a um novo gestual, eu acho que isso contribui, com certeza. (P12)

Apenas um dos investigados expressou compreensão em seu discurso de que mestrados e doutorados deveriam contribuir mais com a preparação para docência. O entendimento que tem é que contribuem muito mais com o aprendizado da pesquisa do que com o aprendizado e aprimoramento de aspectos relativos ao ensino:

[...] no curso de mestrado acho que tinha que ter disciplinas sobre aprender a ensinar ou algo assim. Porque não pode... quem tá fazendo mestrado geralmente vai pra sala de aula. É difícil... você vai ser só pesquisador? Ou não vai utilizar seu mestrado numa sala de aula... acho que tinha que ter uma ou outra disciplina de metodologia de ensino, enfim, alguma coisa voltada a esse tipo de coisa, acho que falta nos programas, mas enfim, é uma opinião. (P10)

Em termos de incremento proporcionado à aprendizagem e desenvolvimento dos saberes necessários ao exercício da docência, mestrados e doutorados contribuíram de modo periférico para o desenvolvimento profissional docente dos professores investigados. A totalidade dos investigados – os que realizaram ou os que estavam realizando mestrado e doutorado – compreende o papel da pós-graduação *stricto sensu* mais como uma etapa exigida e a ser vencida para ascensão na carreira do que como etapa de carreira que pode lhes proporcionar outros horizontes em termos profissionais docentes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como principal resultado, apurou-se que a percepção que têm sobre contribuição da pós-graduação para seus processos formativos

docentes está relacionada mais com aprendizagem e atualização de conteúdos disciplinares específicos do que com o aprendizado de outros saberes necessários ao exercício docente. Percepção essa que se alinha a resultados de estudos sobre cursos de *stricto sensu* e aprendizagem da docência. Sobre os demais saberes profissionais docentes, há ausência nos discursos dos investigados sobre terem tido algum contato formal com eles (em disciplinas ou estágios docentes) no decurso da realização dos seus mestrados e doutorados.

Contribuição que expressaram ter sido importante também foi a que se deu pela observação de como professores com os quais tiveram contato nos mestrados e doutorados procederam e se comportaram em aula. Desse modo compreendem que a pós-graduação contribuiu para suas formações docentes por terem aprendido e se aprofundado mais sobre conteúdos disciplinares específicos e por terem observado modelos de exercícios docentes no decorrer das aulas, ou seja, os modos de ser e de agir dos professores com quem tiveram aulas e que usam como referência para sua prática docente. Apenas um dos investigados expressou compreensão em seu discurso de que mestrados e doutorados deveriam contribuir mais com a preparação para docência. O entendimento que expressou é que contribuem muito mais com o aprendizado da pesquisa do que com o aprendizado e aprimoramento de aspectos relativos ao ensino.

Assim, em termos de incremento proporcionado à aprendizagem e desenvolvimento da docência, mestrados e doutorados contribuíram de modo periférico para o desenvolvimento profissional docente dos professores investigados. A totalidade dos investigados – os que realizaram ou os que estavam realizando mestrado e doutorado – compreende o papel da pós-graduação *stricto sensu* mais como uma etapa exigida e a ser vencida para ascensão na carreira do que como etapa de carreira que pode lhes proporcionar outros horizontes em termos profissionais docentes.

Em termos de contribuição para a área da formação docente de professores de contabilidade,

os resultados se incorporam ao conjunto de conhecimentos já existentes e somam no sentido de trazer a perspectiva dos professores de contabilidade quanto às percepções deles próprios sobre a relevância dos estudos pós-graduados para o aprendizado de suas docências. Contribuem também, adjacientemente, com reflexões para (re)pensar no papel dos cursos de mestrados e doutorados em relação à preparação do docente não somente para o mundo da pesquisa, mas para o efetivo exercício do ensino. Ainda que se tome como certo que ser um bom pesquisador imprime melhor qualidade também para o ser professor, ambas atividades – pesquisa e ensino – têm natureza diferente e requerem de quem as exerce o aprendizado de conhecimentos, habilidades e aptidões que são diferentes, ainda que correlacionadas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. I. de. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012 (Coleção Docência em Formação)
- 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**. São Paulo, v. 19, n. 48, p. 91-102, set-out de 2008.
- ANDRÉ, M. E. D. de A. **A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo**. IN: DALBEN, A. et al. *Convergência e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Didática e Prática de Ensino)
- BEHRENS, M. A. Docência Universitária: formação ou improvisação? **Revista Educação**. Santa Maria. V. 36, n. 3, p. 441-454, set./dez. 2011.
- BRASIL. **Lei 9.394 – de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm >. Acessado em: 03/03/2013.

CAMARGO, M. P. de. **Docência universitária e formação pedagógica: um olhar para a universidade estadual de Londrina**. 01/08/2012 128 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO

CAMPOS, V. T. B. Docência no ensino superior brasileiro: representações de pós-graduandos de instituições federais de ensino superior. In: **34ª Reunião Anual da ANPED**, 2011, Natal/RN. Anais Eletrônicos [online]. Natal: ANPED, 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/JsWklr>>. Acesso em: 31/05/2012.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020**. Brasília, DF: CAPES, 2010.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. **Consulta ao banco de dados GeoCapes – ferramenta de dados georreferencial da Capes**. Dispo nível em: <<http://goo.gl/vpmer>>. Acessado em: 30/06/2013.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, M. I. **Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão**. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 32 maio/ago. 2006.

CUNHA, M. I. da. Trajetórias e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. In: **32ª Reunião Anual da ANPED**, 2009, Caxambu/MG. Anais Eletrônicos [online]. Caxambu: ANPED, 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/x6olz7>>. Acesso em: 05/07/2014.

CUNHA, M. I. da. **Docência no ensino superior: perguntas necessárias ao campo da pós-graduação**. In: ALMEIDA, M. I. de et. al. (Orgs). Políticas educacionais e impactos na escola e na sala de aula. Coletânea de trabalhos apresentados no XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino realizado na UNICAMP/Campinas, SP, de 23 a 26 de julho de 2012. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.- dez./2010.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. Portugal: Porto Editora, 1992. cap. II. p. 31-61.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Dados do Censo do Ensino Superior de 2012 – pessoal docente dos cursos de Ciências Contábeis**. [mensagem pessoal]. Recebido por mmarchine@gmail.com. Em: 25/09/2013.

ISAIA, S. M. de A. **Desafios à docência universitária: pressupostos a considerar**. IN: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (orgs). Docência na educação superior. Brasília: INEP, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate; v. 5)

LAFFIN, M. **De contador a professor: a trajetória da docência no ensino superior de contabilidade**. 2002. 191 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2002.

LAPINI, V. C. **Panorama da formação do professor em ciências contábeis pelos cursos stricto sensu no Brasil**. 2012. 76 f. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2012.

LAROCCA, P.; ROSSO, A. J.; SOUZA, A. P. de. A formulação dos objetivos de pesquisa na pós-graduação em Educação: uma discussão necessária. **RBPG**. v. 2, n.3, p. 118-133, mar./2005.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MIRANDA, G. J. et al. A pesquisa em educação contábil: produção científica e preferências de doutores no período de 2005 a 2009. **Revista Contabilidade e Finanças**. São Paulo, v. 24, n. 61, p. 75-88, jan./fev./mar./abr. de 2013.

MIRANDA, G. J.; NOVA, S. P. de C. C.; CORNACCHIONE JUNIOR, E. B. Os Saberes dos Professores-Referência no Ensino de Contabilidade. **Revista Contabilidade e Finanças**. São Paulo, v. 23, n. 59, p. 142-153, maio/jun./jul./ago. 2012.

MIRANDA, G. J.; OLIVERIA, E. G.; ZANETTE, M. A. A formação didático-pedagógica do professor de contabilidade. In: **2º Congresso UFSC de Controladoria e Finanças e Iniciação Científica em Contabilidade**, 2008, Florianópolis/SC. Anais Eletrônicos [online]. Florianópolis: UFSC, 2008. Disponível em: < <http://goo.gl/jWTIRz> >. Acesso em: 06/08/2013.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

NGANGA, C. S. N.; BOTINHA, R. A.; MIRANDA, G. J.; LEAL, E. A. Mestres e doutores em salas de aula: eles estão sendo formados para ensinar? **VIII Congresso Anpcont**, Rio de Janeiro, 17 a 20 de agosto de 2014. Disponível em: <<http://www.furb.br/anpcont>>. Acesso em: 14/10/2014.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEVERINO, A. J. **A pesquisa sobre a docência universitária no desenvolvimento profissional**. IN: PEREIRA, E. M. A.; CELANI, G.; GRASSI-KASSISSE, D. M. (orgs). Inovações curriculares: experiências no ensino superior. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2011.

SILVA, S. D. da. **O professor de contabilidade: competências e práticas pedagógicas**. 2006. 141 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis). Universidade Federal do Rio de Janeiro – Faculdade de Administração e Ciências Contábeis – FACC. Rio de Janeiro. 2006.

SLOMSKI, V. G. Saberes e competências do professor universitário: contribuições para o estudo da prática pedagógica do professor de ciências contábeis do Brasil. **RCO – Revista de Contabilidade e Organizações** – FEARP/USP, v. 1, n. 1, p. 87 - 103 set./dez. 2007.

SLOMSKI, V. G. Saberes que fundamentam a prática pedagógica dos professores de Ciências Contábeis. **Revista Brasileira de Contabilidade**. n. 180, p. 119-140, jul/dez, 2009.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. da. Programas de pós-graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária? **RBPG**. Brasília, v. 7, n. 14, p. 577-604, dez./2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

Endereço dos Autores:

Av. Comendador Norberto Marcondes, 733
Centro, Campo Mourão, PR
Tel.: 44 3518 1814 | 9937 2610
CEP 87302-060