

# Quais saberes compõem a formação docente nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade no Brasil?<sup>1</sup>

DOI: 10.4025/enfoque.v41i3.56335

**Verônica Rosa Tempesta**<sup>1b</sup>  
Mestrado em Ciências Contábeis pela  
Universidade Federal de Uberlândia  
E-mail: veronicatempesta@hotmail.com

**Isolfi Vieira Rocha Neto**<sup>1b</sup>  
Mestrado em Ciências Contábeis pela  
Universidade Federal de Uberlândia  
E-mail: isolfineto@gmail.com

**Edvalda Araújo Leal**<sup>1b</sup>  
Doutorado em Administração pela Fundação Getúlio Vargas - SP  
Professora do Programa de Pós-Graduação em Ciências  
Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia  
E-mail: edvalda@ufu.br

**Gilberto José Miranda**<sup>1b</sup>  
Doutorado em Controladoria e Contabilidade pela  
Universidade de São Paulo  
Professor do Programa de Pós-Graduação em Ciências  
Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia  
E-mail: gilbertojm@ufu.br

Recebido em: 21.10.2020

Aceito em: 28.12.2020

2ª versão aceita em: 13.01.2021

## RESUMO

O objetivo da presente pesquisa é apresentar os saberes que compõem a formação docente ofertada nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade no Brasil. Trata-se de uma pesquisa de caráter descritivo com abordagem qualitativa. Os achados são apresentados abordando os saberes didático-pedagógico, técnicos-científicos, humanos e práticos. Verificou-se que 59% dos programas de pós-graduação investigados ofertam regularmente disciplinas que versam sobre formação “didático-pedagógica”; 81% dos professores que lecionam disciplinas relacionadas ao ensino têm alguma formação docente, mas todos eles têm produção científica na área didático-pedagógica. Foi identificada percepção positiva dos alunos quanto aos saberes humanos dos docentes que ministram as disciplinas didático-pedagógicas (notas entre 8 e 10 pontos). Os saberes práticos aparecem por meio da oferta de estágio docência, em 72% dos programas, sendo obrigatório, quase exclusivamente, para bolsistas.

**Palavras-Chave:** Saberes didático-pedagógicos; Saberes técnico-científicos; Saberes Humanos; Saberes práticos; Contabilidade.

## *What knowledge composes the teaching training in stricto sensu graduate courses in accounting in Brazil?*

## ABSTRACT

The aim of this research is to present the knowledge that makes up the professor education offered in stricto sensu graduate courses in Accounting in Brazil. This is a descriptive study with a qualitative approach. The discoveries are presented addressing didactic-pedagogical, technical-scientific, human and practical knowledge. Most of the investigated graduate programs (59%) regularly offer subjects that deal with “didactic-pedagogical” training; 81 % of the professors who teach subjects related to teaching have some teaching training, but all of them have scientific production in the didactic-pedagogical area. The students' positive perception of the professors' human knowledge who teach the didactic-pedagogical subjects was identified (grades between 8 and 10 points). Practical

<sup>1</sup> Agradecemos o apoio do CNPq à realização desta pesquisa.

knowledge appears through the offer of teaching internship, in 72% of the programs, being mandatory, almost exclusively, for scholarship holders.

**Keywords:** Didactic-pedagogical knowledge; Technical and scientific knowledge; Human Knowledge; Practical knowledge; Accounting.

## 1 INTRODUÇÃO

O professor é um dos protagonistas na formação dos alunos, visto que a prática pedagógica é uma instância de produção de saberes cognitivos e de competências profissionais (SHULMAN, 1986, 1987; PIMENTA, 1996; TARDIF, 2000). Para alcançar os objetivos educacionais, o exercício da docência requer: saberes técnico-científicos (domínio teórico e científico da área do conhecimento em que atua); saberes práticos (experiência profissional); saberes humanos (valores éticos, morais e políticos, e habilidades interpessoais); e saberes didático-pedagógicos (relacionadas ao exercício da docência) (NOGUEIRA et al. 2020).

Os cursos de contabilidade estão focados na formação de um profissional que atenda às demandas do desenvolvimento econômico do meio em que vive, visto que os contadores são formados para atuarem no mercado de trabalho (FERREIRA; HILLEN, 2015). Sendo assim, mesmo sem uma formação inicial que os prepare para o exercício da docência, são esses contadores que irão atuar como professores nos cursos de Ciências Contábeis (HILLEN; LAFFIN; ENSSLIN, 2018). Entretanto, com a expansão do número de Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Contabilidade (PPGC) no Brasil ocorrida nas últimas décadas, discussões sobre o processo de formação docente começam a emergir, principalmente nos cursos de mestrado e doutorado (LAFFIN; GOMES, 2016; HILLEN et al., 2018).

Como preconizado no Art. 66 da LDB, “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996). Portanto, o ingresso na carreira de professor em cursos de contabilidade, em tese, deveria ser precedido de uma formação docente em cursos de Ciências Contábeis e em cursos de pós-graduação *stricto* ou *lato sensu* (LAFFIN; GOMES, 2016).

No entanto, são poucos os programas de pós-graduação *stricto sensu* que ofertam disciplinas voltadas à formação docente (MIRANDA, 2010; NGANGA et al., 2016; FERREIRA, 2019), o que sugere que os PPGC parecem estar mais focados em pesquisa, do que no aprimoramento profissional docente (FERREIRA; HILLEN, 2015). Ainda assim, quando são ofertadas, essas disciplinas costumam ser de caráter instrumental pedagógico, além de, não raras vezes, tratar-se de uma única disciplina e ser ofertada de forma optativa, o que, segundo Laffin e Gomes (2016, p. 23), “não constitui formação pedagógica”.

Ante o exposto, formula-se a seguinte questão de pesquisa: **quais saberes compõem a formação docente ofertada nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade no Brasil?** Especificamente, pretende-se: i) verificar quais conteúdos didático-pedagógicos compõem a formação docente nos PPGC; ii) analisar a formação didático-pedagógica dos professores que ministram as disciplinas ligadas à formação didático-pedagógica ofertadas pelos PPGC; iii) identificar, na percepção dos alunos, quais os saberes humanos detêm os professores que ministram disciplinas ligadas à formação didático-pedagógica ofertadas pelos PPGC; e iv) verificar quais saberes práticos compõem a formação docente nos PPGC.

Esta pesquisa pretende contribuir com reflexões e debate sobre os saberes necessários ao exercício da docência em contabilidade e com discussões relevantes para o desenvolvimento e

aperfeiçoamento do processo de formação do profissional, dando continuidade e buscando aprofundar as discussões anteriores que tratam dessa temática, mas sem a pretensão de esgotar ou abarcar todo o assunto.

## 2 REVISÃO DA LITERATURA

Na discussão sobre os saberes da ação docente, Tardif (2000, 2002) introduz o termo saberes em um sentido amplo, sendo pertinente entender que esses saberes caracterizam competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) (PUENTES; AQUINO; QUILLICI NETO, 2009). Os professores precisam de um “vasto cabedal de saberes” (TARDIF, 2000, p. 15), pois suas ações são orientadas por diferentes objetivos, como motivação aos alunos, gestão da turma, aprendizagem do conteúdo ensinado, projeto educacional da instituição, dentre outros.

A organização dos saberes dos professores que se relacionam com o campo pedagógico pode obedecer a diferentes critérios de agrupamento. Para Nogueira et al. (2020) os saberes docentes mais recorrentes na literatura são: saberes técnico-científicos, saberes práticos, saberes humanos e saberes didático-pedagógicos. Os **saberes didático-pedagógicos** estão atrelados à preparação para envolver o aluno no processo de ensino aprendizagem. Se referem à compreensão de temas relacionados ao exercício da docência que auxiliam e direcionam o ato de ensinar. Já os **saberes técnico-científicos** se referem ao domínio do conteúdo, ou seja, domínio de instrumentos teóricos que facilitem a compreensão da prática apresentada. Os **saberes humanos** envolvem a compreensão dos alunos e das suas habilidades, de forma a trabalhar com as diferenças existentes em sala de aula para a formação do cidadão. Além disso, reconhecem os valores éticos e morais, contextos sociais e políticos, e habilidades de relacionamento interpessoal. Quanto aos **saberes práticos**, tem-se como fundamentação, o conhecimento adquirido pela prática profissional do docente, cujo intuito é o de aproximar o aluno do que acontece no mundo real.

### 2.1 SABERES DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

Os saberes didático-pedagógicos estão relacionados ao exercício da docência no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Shulman (1986, 1987), esses saberes são a razão entre o que o docente sabe sobre o conteúdo e a pedagogia, visto que eles são expressos pela capacidade de organização do conteúdo, não deixando de levar em consideração a importância que deve ser dada a cada tema (SHULMAN, 1986, 1987). Entretanto, segundo Freire (2002, p. 13), a ação de ensinar não se esgota no tratamento e planejamento do conteúdo, haja vista que o aprendizado deve ser revolucionário, o que demanda “a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes”.

Sob uma perspectiva mais ampla, García (1992) considera que os saberes didático-pedagógicos abrangem todos os aspectos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, o qual deve ser desenvolvido pelo professor a partir dos objetivos educacionais estabelecidos. Esse processo envolve temas ligados às técnicas e recursos de ensino, aos alunos, ao professor, ao ensino superior, à avaliação da aprendizagem, ao currículo e ao planejamento de ensino.

As técnicas de ensino são os caminhos escolhidos pelos professores na busca por alcançar seus objetivos de ensino. Braslavsky (1999) considera essencial que os professores tenham critérios consistentes para selecioná-las, bem como sejam capazes de pensar alternativas inovadoras quando as técnicas atuais se tornarem insuficientes ou irrelevantes. Além disso, é importante que o professor conheça e esteja atualizado acerca de saberes teóricos e práticos relacionados

aos recursos didáticos disponíveis, para que possa incluí-los em suas aulas e conjugá-los com suas técnicas de ensino (MASETTO, 1998; PERRENOUD, 2000). Nesse sentido, Perrenoud (2000) recomenda que o professor conheça as bases teórica e conceitual do processo de avaliação para que seja possível alinhar e avaliar o processo do ensino-aprendizagem e da consecução dos seus objetivos.

Para facilitar a seleção adequada das técnicas e dos recursos didáticos, bem como do processo de avaliação, é importante que o professor conheça o perfil dos alunos e formas de identificá-lo, haja vista que, no ensino superior, reúnem-se alunos de diversas gerações, de culturas diferentes, com perfis de aprendizagem distintos ou com saberes precedentes desnivelados e discrepantes (BAZANI; MIRANDA, 2018).

Ademais, a compreensão de aspectos conceituais, teóricos, de forma e de organização curricular capacita os professores para analisar e questionar a adequabilidade do currículo da Instituição de Ensino Superior (IES) a que estão vinculados (MASETTO, 1998), as expectativas dos alunos, bem como os aspectos da contabilidade propriamente dita e do mercado de trabalho da profissão contábil.

Com a finalidade de estar em congruência com o currículo, o planejamento de ensino é uma ferramenta que assessora o professor no preparo de suas atividades, bem como no alcance dos seus objetivos educacionais dentro do prazo estabelecido, além de ser instrumento que reflete uma sucessão de etapas que partem do âmbito federal, perpassam o ambiente institucional e se concretizam em sala de aula (BAZANI; MIRANDA, 2018).

Em entrevistas com professores do curso de Ciências Contábeis de uma universidade do Paraná, Ferreira e Hillen (2015) analisaram as contribuições da pós-graduação *stricto sensu* para o aprendizado da docência em contabilidade. Os entrevistados consideram que os saberes didático-pedagógicos são úteis ao processo de ensino-aprendizagem deste curso, visto que eles mencionam a importância de dominar aspectos ligados às técnicas de ensino e ao processo de avaliação. Além disso, tais professores consideram que o saber pedagógico, em geral, é obtido no exercício da docência (ensaio e erro), bem como a partir de processos anteriores de observação de seus professores ao longo de sua vida acadêmica. Segundo os entrevistados, os cursos de mestrado e doutorado pouco contribuem para o desenvolvimento docente, pois estão mais focados no aprendizado da pesquisa científica do que em aspectos relacionados à docência (FERREIRA; HILLEN, 2015).

Nesse sentido, ao abordarem aspectos relacionados à docência universitária nos cursos de Ciências Contábeis, estudos como os de Miranda (2010), Nganga et al. (2016) e Ferreira e Leal (2020) analisaram os componentes curriculares de formação didático-pedagógica ofertados pelos PPGC no Brasil. Em síntese, os referidos trabalhos evidenciaram que tais saberes são mencionados nas ementas das disciplinas que tratam da formação docente dos PPGC no Brasil, mas apontam ser baixo o número de cursos que as oferecem.

Logo, este estudo dá continuidade ao trabalho desses autores ao levantar os componentes pedagógicos ligados à formação docente que compõem o currículo dos PPGC do Brasil, bem como ao verificar se tais componentes têm sido regularmente ofertados e, ainda, analisar o conteúdo das ementas.

## 2.2 SABERES TÉCNICO-CIENTÍFICOS

Os saberes técnico-científicos se referem ao domínio teórico do conteúdo que sustenta a área do conhecimento na qual o docente atua (CUNHA, 2008). Para Shulman (1986, 1987), o professor é, para os alunos, a principal fonte de conhecimento do conteúdo, de modo que a maneira como ele

trabalha essas informações determinará o que é essencial (ou não). Assim, uma compreensão ampla e flexível do material possibilita que o professor explore os aspectos mais relevantes, reporte suas abordagens científicas e diferencie suas exemplificações.

De acordo com García (1992), a fronteira da prática pedagógica é o domínio teórico que o professor tem sobre o conteúdo que será ensinado, podendo haver prejuízo da aprendizagem dos alunos, caso sejam necessários saberes que ultrapassem esses limites. Por esse motivo, é esperado que o docente seja competente na área do conhecimento específica que leciona (MASETTO, 1998). Esta é uma das primeiras exigências para se formar um docente em nível superior.

O domínio técnico-científico na área contábil pode ser formalmente conquistado por meio de um curso superior em Ciências Contábeis aliado à inserção profissional no mercado de trabalho (MASETTO, 1998). Além disso, tais saberes precisam ser continuamente renovados por meio de cursos de aperfeiçoamento, especializações, participação em eventos científicos e pesquisa científica, sendo uma das principais formas de o professor dominar, aprofundar e se especializar em determinada área do conhecimento (MASETTO, 1998), bem como aumentar sua compreensão sobre determinado assunto (BRASLAVSKY, 1999).

Em linha com o que foi mencionado anteriormente, Perrenoud (2000) argumenta que, uma vez adquirida, a competência precisa ser exercida, atualizada e adaptada às condições de trabalho, as quais evoluem constantemente. Ademais, o professor deve ser capaz de autoavaliar os saberes adquiridos e administrar a continuidade da sua formação.

Sob a perspectiva da inserção social crítica e transformadora do conhecimento, Pimenta (1996) destaca que o maior desafio do professor não é mediar o acesso dos alunos ao conteúdo técnico-científico, mas conscientizá-lo da sua importância na construção humana e profissional.

Andere e Araújo (2008) identificaram que os saberes técnico-científicos são os mais valorizados pelos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Da mesma forma, Ferreira e Hillen (2015) destacam que, a partir da percepção dos professores de um curso de Ciências Contábeis, o domínio de saberes técnico-científicos é considerado o mais importante para um ensino de qualidade nos cursos de Ciências Contábeis.

Diante do exposto, percebe-se que os saberes técnico-científicos do professor estão relacionados ao domínio teórico e científico da área do conhecimento na qual ele atua, ao planejamento da sua formação acadêmica (inicial e continuada) e também à sua atuação no campo científico. Assim, neste estudo, são examinadas a formação acadêmica, bem como a produção científica dos professores que ministram as disciplinas ligadas à formação docente ofertadas pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade do Brasil.

### 2.3 SABERES HUMANOS

Os saberes da formação humana têm como característica mais forte o relacionamento interpessoal que ocorre no processo ensino-aprendizagem entre os sujeitos envolvidos, conforme explicam Shulman (1987), García (1992), Masetto (1998), Perrenoud (2000), Freire (2002), Zabalza (2005) e Cunha (2010).

Para Shulman (1987), os saberes humanos dos docentes podem ser caracterizados como o conhecimento que o professor tem dos seus alunos, de suas características e o conhecimento dos contextos educacionais. Complementarmente, Cunha (2010) apresenta esses saberes como o relacionamento do contexto sócio histórico dos alunos no exercício da docência.

Para García (1992), os aspectos humanos estão relacionados ao entendimento do professor sobre as conversas que estão ocorrendo dentro, e entre os sistemas culturais, físicos, sociais, históricos e pessoais, de forma a reconhecer quais são apropriados para a atividade de classe. Na mesma vertente, Zabalza (2005) relata que a comunicação e relacionamento com os alunos faz parte da dinâmica do ensino e indica ser necessário que os docentes desenvolvam essas habilidades.

Para Masetto (1998) os professores devem estar atentos para as mudanças nas profissões, para a velocidade dessas transformações, para os novos perfis profissionais, para as novas exigências com a tecnologia e a globalização. Já Perrenoud (2000) aborda que é necessário ao docente coragem, otimismo e muitas outras qualidades, além das competências de análise, de descentralização, de comunicação, de negociação nas contradições dos sistemas sociais.

Freire (2002) indica que ensinar exige vários saberes, como: respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores, alegria e esperança, convicção de que a mudança é possível, curiosidade, segurança, competência profissional e generosidade, comprometimento, liberdade e autoridade, saber escutar, disponibilidade para diálogo, tomada de decisões consciente, reconhecimento e a assunção da identidade cultura, entre outros.

Com o objetivo de identificar as características de um professor eficaz, Buskist et al. (2002) aplicaram uma lista a 916 alunos e 118 professores da *Auburn University*, para que apontassem as 10 principais qualidades dos professores eficazes. Os resultados indicaram que dentre as 10 qualidades mais bem avaliadas, estudantes e professores concordaram em 6 características, sendo elas: (a) expectativas realistas/justo, (b) domínio do tema ensinado, (c) disponibilidade/atenção, (d) respeito, (e) criatividade/interesse e (f) entusiasmo. No tocante às demais características, os professores atribuem maior valor aos elementos instrumentais pedagógicos usados em sala de aula (comunicação efetiva, preparado, atualização e promoção de pensamento crítico), enquanto os alunos favorecem aspectos relacionados ao bom relacionamento professor-aluno (compreensão, bom-humor, apoio, flexibilidade/mente aberta).

Em linha com esse último estudo, Henklain (2017) utilizou o questionário *Teacher Behavior Checklist* (TBC), adaptado, como instrumento de avaliação formativa do professor, para ser respondido pelos alunos. É oportuno mencionar que o TBC surgiu a partir das 28 qualidades do professor eficaz listadas por Buskist et al. (2002), as quais, posteriormente, foram adaptadas por Keeley, Smith e Buskist (2006) para um instrumento para medir o repertório comportamental do professor.

Henklain (2017) investigou evidências de validade e fidedignidade do TBC enquanto instrumento para avaliação formativa de professores de nível superior da cultura universitária brasileira. Dentre os achados, fica claro que o TBC é uma fonte relevante de informações sobre boas práticas de ensino e um instrumento útil para fornecer orientações sobre a formação docente. Dessa forma, muitos ganhos se podem ter no ensino com esse instrumento de avaliação formativa.

## 2.4 SABERES PRÁTICOS

Os saberes experienciais nascem da prática e são por ela validados, conforme explicam Pimenta (1996) e Tardif (2000, 2002). Esses autores têm em comum a associação da experiência profissional à própria atividade desenvolvida pelos professores em sala de aula.

Para Pimenta (1996), a experiência advém de vários momentos pelos quais os alunos passam durante suas vidas. Nessa perspectiva, quando chegam ao curso de formação docente inicial (como mestrado e doutorado, por exemplo), os alunos já detêm saberes sobre o que é ser professor

adquiridos de suas experiências como alunos, uma vez que tiveram diferentes professores em toda sua vida escolar. Por meio dessa experiência, eles podem se inspirar no nos professores que foram significativos em suas vidas.

Tardif (2000) discute sobre a construção dos saberes profissionais, os quais ele denomina como temporais, por serem adquiridos ao longo do tempo, ou seja, a maioria dos professores aprende a trabalhar durante sua prática, por tentativa e erro. Esse fenômeno ocorre com mais intensidade no início da carreira, que Huberman (2000) denomina de fase de exploração e é caracterizada pela aprendizagem intensa da profissão. Todo esse processo de aprendizagem faz parte da sobrevivência profissional, pois o professor precisa provar sua capacidade para a edificação de um saber experiencial (TARDIF, 2000).

Ainda de acordo com Tardif (2000), os saberes profissionais são desenvolvidos ao longo da carreira docente e, nesse percurso da história profissional, diversos aspectos o compõem, como dimensões identitárias, dimensões de socialização profissional e mudanças. Nesse sentido, pode-se dizer que “a maioria dos professores dizem que aprendem a trabalhar trabalhando” (TARDIF, 2002, p. 107-108), o que condiz com os saberes experienciais docentes.

Diante do que tem sido discutido pelos autores sobre os saberes necessários para os docentes, convém questionar como os cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade do Brasil poderiam contribuir com essa formação prática.

No processo de formação para a carreira acadêmica, destaca-se o estágio docente como uma importante contribuição para melhor preparo e apoio aos novos docentes. De acordo com a Lei nº 9.394 de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Artigo 66, a preparação para o exercício do magistério superior deve ser realizada em nível de pós-graduação, prioritariamente, em programas de mestrado e de doutorado.

A prática de estágio em docência surge como uma das poucas possibilidades de preparação para a atuação como professor, sendo essa prática ofertada pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Para que essa prática seja eficiente, é preciso que tanto o docente como o aluno estejam cientes do seu papel nesse processo (OLIVEIRA; DELUCA, 2017). Entretanto, a maioria dos programas de pós-graduação *stricto sensu* têm componentes curriculares de estágio docente obrigatórios apenas para os bolsistas (NGANGA et al., 2016).

De acordo com Gonçalves et al. (2015), o estágio docente é uma atividade que proporciona conhecer e se aproximar da realidade na qual a atuação docente ocorrerá, gerando processos reflexivos, análise crítica e, portanto, aprendizagem. O estágio pode ser visto como uma parte prática dos cursos de formação docente, estabelecendo uma relação com a teoria.

Os resultados da pesquisa realizada por Ferreira, Leal e Farias (2019), envolvendo pós-graduandos e orientadores, cujo propósito foi o de identificar as competências desenvolvidas no estágio docência para a formação didático-pedagógica, evidenciaram a necessidade dos docentes orientadores do estágio no que se refere ao acompanhamento das atividades realizadas nessa modalidade de ensino. Os achados indicam também que as experiências vivenciadas pelos alunos no estágio são espelhadas nos docentes. Além disso, os autores identificaram a relevância do estágio docência para o desenvolvimento de competências necessárias à docência.

A partir dos estudos apresentados nesta seção, é possível perceber o estágio docente como uma importante ferramenta de preparação para a carreira docente. Nesse sentido, será analisado neste estudo se os programas de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade do Brasil ofertaram o

estágio docente. Além disso, será analisada a obrigatoriedade e a carga horária a fim de verificar como tem sido feita a oferta desses saberes práticos nesses programas.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para atender ao objetivo, de identificar quais saberes compõem a formação docente nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade no Brasil, foram considerados os cursos de mestrado e doutorado acadêmicos em funcionamento. Assim sendo, foram investigados 29 cursos de mestrado e 14 de doutorado ofertados por 29 instituições de ensino superior (IES) (CAPES, 2018).

Este trabalho é de natureza qualitativa e classifica-se como descritivo, pois tem o objetivo de fazer o levantamento de informações sobre a formação docente nos programas de pós-graduação *stricto sensu* com foco na composição dos saberes. Para a coleta de dados, foi utilizada a análise documental e aplicação de questionário.

Este estudo está dividido em quatro categorias de análise, quais sejam: Saberes Didático-Pedagógicos, Saberes Técnico-Científicos, Saberes Humanos e Saberes Práticos, as quais foram investigadas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade. As categorias possuem, individualmente, procedimentos metodológicos e subcategorias de análise. Os procedimentos adotados na coleta dos dados em cada categoria são ilustrados na Figura 1.

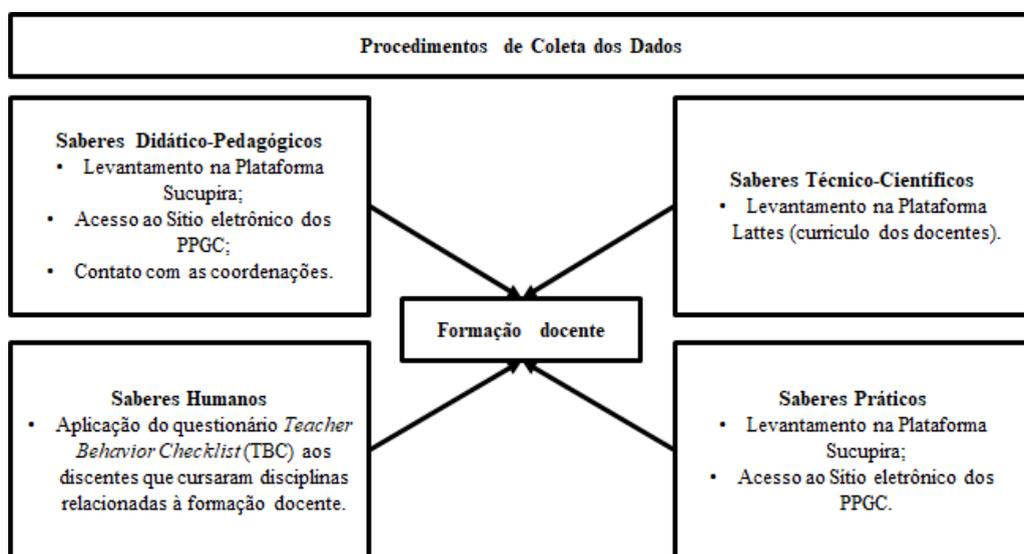


Figura 1 - Procedimentos de Coleta dos Dados.

Fonte: Organizada pelos pesquisadores

Para avaliar os **Saberes Didático Pedagógicos**, os dados foram coletados considerando a grade horária do 1º e do 2º semestre letivo do ano de 2018 dos referidos programas. Na análise das disciplinas levantadas, foram observadas as seguintes subcategorias: Disciplina é ofertada pelo PPGC (Sim ou Não); Nome da disciplina; Curso em que a disciplina é ofertada (Mestrado, Doutorado ou Ambos); Exigência da disciplina (Obrigatória ou Optativa); Carga horária (Quantidade de horas); e Ementas (Análise do conteúdo).

A análise de conteúdo, restrita às disciplinas ofertadas regularmente, foi realizada com o objetivo de verificar se as ementas contemplavam os saberes didático-pedagógicos discutidos na seção 2.1 deste estudo, os quais foram anteriormente utilizados por Miranda (2010), Nganga et al. (2016) e

Ferreira e Leal (2020). Os temas analisados são: “Aspectos relacionados ao Ensino superior”; “Aspectos relacionados ao Ensino superior de Ciências Contábeis”; “Questões relacionadas ao currículo”; “Questões relacionadas ao professor”; “Processo ensino-aprendizagem”; “Planejamento do ensino”; “Processo de avaliação da aprendizagem”; “Técnicas de ensino”; “Recursos didáticos”; e “Perfil do aluno”.

Quanto aos **Saberes Técnico-Científicos**, foram coletados os currículos dos professores de disciplinas de Metodologias do Ensino e correlatas na Plataforma Lattes, entre os meses de maio de 2019 e janeiro de 2020. Os currículos foram analisados, considerando-se duas subcategorias: Formação acadêmica e Produção científica na área didático-pedagógica (que abrange os temas examinados na Categoria Saberes Didático-Pedagógicos).

Os campos observados na subcategoria Formação acadêmica foram “Formação acadêmica/titulação” e “Formação complementar”. Quanto à análise da subcategoria Produção Científica, foram observados os itens: “TCC, Dissertação e Tese do professor”, “Projetos de Pesquisa/Projetos de Extensão”, “Artigos completos publicados em periódicos”, “Livros publicados/organizados ou edições”, “Capítulos de livros publicados”, “Orientações em andamento/concluídas de Mestrado e Doutorado”, “Participação em bancas de Mestrado e Doutorado” e “Grupos de pesquisa em que atua (Diretório de grupos de pesquisa)”.

Para identificar os **Saberes Humanos**, aplicou-se um questionário aos alunos que cursaram as disciplinas relacionadas aos saberes didático-pedagógicos, sendo as mesmas disciplinas analisadas nas duas categorias anteriores. O questionário foi estruturado em dois blocos: o primeiro bloco contendo questões acerca da disciplina ligada à formação didático-pedagógica cursada pelo aluno (cursou este tipo de disciplina em PPGC; nome da disciplina; o programa, o curso e o semestre em que a disciplina foi cursada; e motivo de ter cursado a disciplina); o segundo bloco contendo perguntas sobre os saberes humanos dos professores que ministraram as referidas disciplinas.

No segundo bloco do questionário foi utilizado o instrumento *Teacher Behavior Checklist* (TBC) – Versão brasileira, o qual se originou dos estudos de Buskist et al. (2002) e Keeley, Smith e Buskist (2006), e posteriormente, traduzido para língua portuguesa, adaptado e validado por Henklain (2017). O TBC possui 28 perguntas sobre qualidades e comportamentos que são necessários para um(a) professor(a) ser considerado(a) excelente.

Os atributos das qualidades e comportamentos são: 01. Acessível/disponível; 02. Atencioso(a)/amigável; 03. Exerce autoridade; 04. Confiante; 05. Criativo(a) e interessante; 06. Comunicador(a) eficaz; 07. Encoraja e demonstra preocupação com os alunos; 08. Entusiasmado(a) pelo ensino e pelo tema que ensina; 09. Estabelece objetivos para as aulas e sobre o que os alunos devem aprender até o final da disciplina; 10. Flexível/aberto(a) a mudanças; 11. Bom(a) ouvinte; 12. Atitude alegre/positiva/bem-humorado(a); 13. Humilde; 14. Domina o tema ensinado; 15. Preparado(a); 16. Apresenta informações atuais; 17. Apresentação profissional/postura formal; 18. Promove discussões em aula; 19. Promove pensamento crítico/intelectualmente estimulante; 20. Fornece feedback construtivo; 21. Pontual/sabe administrar o tempo da aula; 22. Estabelece vínculo com os alunos; 23. Possui expectativas realistas sobre os alunos/avalia e atribui notas justas; 24. Respeitoso(a); 25. Sensível e persistente; 26. Busca ser um(a) professor(a) melhor; 27. Tecnicamente competente; e 28. Compreensivo(a).

Diante desses atributos, foi apresentado aos alunos, via Formulário Google, a opção de dar nota de 0 a 10, para cada item, conforme sua concepção sobre o professor. O contato com os alunos foi feito, entre novembro de 2019 e janeiro de 2020, por meio e-mail encaminhado para as coordenações e secretarias de todos os PPGC que ofertaram as disciplinas didático-pedagógicas em 2018.

Por fim, para levantar os **Saberes Práticos**, realizou-se um levantamento sobre a oferta da disciplina estágio docência (ou nomenclaturas equivalentes) para os alunos do PPGC no ano de 2018. A coleta das informações sobre o estágio seguiu o mesmo instrumento de Ferreira (2019). Para a análise da Categoria Saberes Práticos, considerou-se as seguintes subcategorias: exigência (Mestrado, Doutorado ou ambos) e carga horária. Ressalta-se que as informações foram buscadas na Plataforma Sucupira e nos sítios dos programas.

## 4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Discutem-se nesta seção os saberes didático-pedagógicos, técnico-científicos, humanos e práticos analisados nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade no Brasil.

### 4.1 SABERES DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

Com base nos dados coletados na Plataforma Sucupira, bem como no sítio eletrônico, via e-mail ou telefone dos programas, foi elaborado o Quadro 1, com o fim de apresentar as disciplinas ligadas à formação didático-pedagógica que são ofertadas regularmente. A ordem de apresentação dos resultados no referido quadro é a seguinte: se a disciplina tem sido ofertada; se mais de uma disciplina é ofertada; se a exigência for obrigatória; e carga horária.

**Quadro 1 - Disciplinas ligadas à formação didático-pedagógica que estão sendo ofertadas.**

IES	Programa	Disciplina(s)	Exigência	Carga horária
FURG	Mestrado	Tópicos Especiais de Educação em Contabilidade	Optativa	45
		Metodologia do Ensino Superior	Optativa	45
		Ensino e Formação Docente	Optativa	45
FURB	Mestrado	Metodologia do Ensino em Contabilidade (Mestrado)	Optativa <sup>1</sup>	45
	Doutorado	Tecnologias da Informação Aplicadas ao Ensino Superior (Doutorado)	Optativa <sup>2</sup>	45
UERJ	Mestrado	Metodologias Inovadoras no Ensino de Gestão e Contabilidade	Optativa	45
		Metodologia do Ensino Superior	Optativa	45
UFRJ	Mestrado	Metodologia do Ensino Superior	Obrigatória <sup>3</sup>	45
	Doutorado			
UNIOESTE	Mestrado	Metodologia do Ensino em Ciências Contábeis	Obrigatória	30
USP-RP	Mestrado	Didática do Ensino Contábil	Optativa	120
	Doutorado			
UFBA	Mestrado	Metodologia do Ensino Superior	Optativa	68
UFES	Mestrado	Metodologia do Ensino Superior Aplicado a Contabilidade	Optativa	60
UFRN	Mestrado	Metodologia do Ensino Superior em Contabilidade	Optativa	60

Continua...

Continuação...				
IES	Programa	Disciplina(s)	Exigência	Carga horária
UFU	Mestrado	Metodologia do Ensino da Contabilidade	Optativa	60
	Doutorado			
PUC-SP	Mestrado	Metodologia do Ensino da Contabilidade	Optativa	45
UFPR	Mestrado	Metodologia do Ensino Superior em Contabilidade e Finanças	Optativa	45
	Doutorado			
UNISINOS	Mestrado	Metodologia do Ensino Superior	Optativa	45
	Doutorado			
UNOCHAPECÓ	Mestrado	Metodologia do Ensino Superior	Optativa	45
UNIFECAP	Mestrado	Didática do Ensino da Contabilidade	Optativa	40
UFMG	Mestrado	Metodologia de ensino	Optativa	30
	Doutorado			
UFRGS	Mestrado	Laboratório de Ensino e Pesquisa em Controladoria e Contabilidade I	Optativa	30

<sup>1</sup>: Optativa para alunos do Mestrado. Não é ofertada para os do Doutorado; <sup>2</sup>: Optativa para alunos do Doutorado. Não é ofertada para os do Mestrado; <sup>3</sup>: Obrigatória para alunos do Mestrado e optativa para os do Doutorado.

Fonte: Elaborado pelos autores.

O levantamento inicial retornou 31 disciplinas relacionadas à formação didático-pedagógica, entretanto, somente as 21 disciplinas (68%) demonstradas no Quadro 1 têm sido ofertadas regularmente por 17 (59%) das 29 IES analisadas.

As disciplinas identificadas neste estudo têm diferentes nomenclaturas, porém foi possível confirmar, pela análise de suas ementas (Miranda, 2010), que todas elas objetivam a formação didático-pedagógica dos alunos.

Destaca-se que a FURG, FURB e a UERJ são as únicas IES que ofertam mais de um componente curricular que aborda conteúdos didático-pedagógicos. Além disso, na maioria das instituições, esses componentes são optativos, com exceção do programa de mestrado da UFRJ e da UNIOESTE, em que são obrigatórios.

Na Plataforma Sucupira, foram encontradas as fichas das disciplinas ligadas à formação didático-pedagógica das instituições USP-SP, UEM, UFMS, UFRPE, UFSC, UNB e UFPB-JP. Contudo, ao analisar, junto aos programas, a oferta dessas disciplinas, identificou-se que elas não estão sendo oferecidas.

Ao comparar os resultados desse levantamento com o estudo de Miranda (2010), que fez um levantamento semelhante com os 18 PPGC em funcionamento no ano de 2008, é possível verificar que houve uma expansão no número de componentes curriculares que abordam conteúdos didático-pedagógicos. Embora tenha ocorrido um aumento representativo, somente 68% desses componentes curriculares estão sendo ofertados.

Na Tabela 1, é apresentada a análise do conteúdo das ementas das 21 disciplinas que têm sido ofertadas com base nos temas ligados à formação didático-pedagógica. Ressalta-se que as IES que possuem mais de uma disciplina encabeçam a referida tabela, seguidas por aquelas nas quais a ementa aborda o maior número de temas.

Tabela 1 - Conteúdo abordado nas ementas das disciplinas ligadas à formação didático-pedagógica.

IES	Temas									
	SDP1	SDP2	SDP3	SDP4	SDP5	SDP6	SDP7	SDP8	SDP9	SDP10
	X		X	X	X	X	X	X	X	
FURG	X	X		X	X	X	X	X	X	
		X								
UERJ			X	X	X			X	X	
	X			X	X			X		X
FURB				X	X	X	X	X		
	X					X			X	
UFU	X		X	X		X	X	X	X	X
UFRN	X		X	X	X	X	X	X		
UFES	X	X			X		X	X		X
UFRJ	X	X		X	X		X	X		
UNIFECAP		X	X	X	X		X	X		
UNIOESTE			X		X	X	X	X	X	
UNOCHAPECÓ	X			X	X	X	X	X		
UFBA	X			X	X	X		X		
UFPR		X		X		X	X	X		
UNISINOS	X		X	X	X			X		
PUC/SP		X	X	X	X			X		
UFMG	X		X	X	X					
USP/RP	X		X		X			X		
UFRGS		X					X		X	
Totais	13	8	10	15	16	10	12	17	7	3
%	62%	38%	48%	71%	76%	48%	57%	81%	33%	14%

**Legenda:** SPD1: Aspectos relacionados ao Ensino superior; SPD2: Aspectos relacionados ao Ensino superior de Ciências Contábeis; SPD3: Questões relacionadas ao currículo; SPD4: Questões relacionadas ao professor; SPD5: Processo ensino-aprendizagem; SPD6: Planejamento do ensino; SPD7: Processo de avaliação da aprendizagem; SPD8: Técnicas de ensino; SPD9: Recursos didáticos; SPD10: Perfil do aluno. Fonte: Elaborada pelos autores.

Apoiando-se nos dados reportados na Tabela 1, verifica-se que as 21 disciplinas em estudo contêm em suas ementas, pelo menos um tema e, em média, entre 5 e 6 temas relacionados aos saberes didático-pedagógicos. As disciplinas ofertadas na FURG e na UFU são as que apresentam as ementas mais completas, tendo abrangido 8 temas (80%), seguidas da UFRN, com 7 temas (70%). Se analisadas em conjunto, as duas disciplinas da FURB e as duas da UERJ compreendem 7 tópicos (70%) cada IES.

Percebe-se ainda que os temas mais relatados pelas ementas das disciplinas voltadas à formação didático-pedagógica são **Técnicas de Ensino (SDP8)** e **Processo de Ensino-Aprendizagem (SDP5)**. Por outro lado, o tema **Recursos didáticos (SDP9)** está entre os menos abordados nas disciplinas em análise. Tais resultados são condizentes com os estudos de Miranda (2010), Nganga et al. (2016) e Ferreira e Leal (2020). Ainda nesse sentido, os aspectos relacionados ao **Perfil Aluno (SDP10)** são os temas que menos se sobressaem nas ementas das disciplinas didático-pedagógicas, o que corrobora o estudo de Miranda (2010), que reportou que essas questões quase não são abordadas pelos Programas.

Diante dos resultados apresentados, verifica-se que 59% das IES que têm programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil ofertam regularmente disciplinas que versam sobre a formação didático-pedagógica dos alunos, além de que a abrangência do conteúdo dessas disciplinas é mediana, sendo a maioria delas optativas. Esse resultado não é satisfatório, pois de acordo com García (1992), esse tipo de saber é bem amplo e complexo, envolvendo aspectos relacionados desde o macroambiente da educação até o microambiente da sala de aula. Os achados deste estudo estão em linha com Miranda (2010), Ferreira e Hillen (2015), Nganga et al. (2016) e Ferreira e Leal (2020), os quais também apontam que a oferta dessas disciplinas pelos PPGC é insuficiente, bem como que o seu conteúdo é insatisfatório.

## 4.2 SABERES TÉCNICO CIENTÍFICOS

Os saberes técnico-científicos dos professores que ministram as 21 disciplinas relacionadas à formação didático-pedagógica nos PPGC do Brasil foram analisados com base nas informações disponibilizadas em seus respectivos currículos na Plataforma Lattes. Para tanto, foram observadas a formação acadêmica e a produção científica ligadas à área didático-pedagógica dos referidos professores.

O universo para essa análise é composto por 21 professores, uma vez que a UERJ oferta duas disciplinas relacionadas à formação didático-pedagógica, sendo uma delas ministrada por dois professores. Isso também ocorre com a disciplina ofertada pela UFES, que conta com dois professores. Entretanto, na FURB e na FURG, uma única professora ministra duas disciplinas didático-pedagógicas ofertadas pelas instituições. O Quadro 2 apresenta as instituições que abrigam professores com formação acadêmica, exclusivamente, em educação.

Com base no Quadro 2, observa-se que, dentre os 21 professores analisados nesta pesquisa, 43% deles têm algum tipo de formação na área didático-pedagógica. Ainda, observa-se que 14% dos professores são graduados em cursos ligados à área didático-pedagógica, 14% têm pós-graduação *stricto sensu* nessa área, 28% têm formação *lato sensu* na referida área e 9% informam que a especialidade de seus pós-doutorados se concentra nessa área do conhecimento.

Verificou-se também que 62% dos professores em estudo têm, no mínimo, uma formação complementar na área didático-pedagógica (ex: cursos de aperfeiçoamento, extensão universitária, cursos de curta duração), abrangendo tópicos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, processo de avaliação da aprendizagem, recursos didáticos e técnicas de ensino. Além disso, considerando a formação complementar, 19% dos professores não informaram ter qualquer formação na área didático-pedagógica.

**Quadro 2 - Formação acadêmica ligada à área didático-pedagógica dos professores em estudo.**

IES	Formação acadêmica ligada à área didático-pedagógica
UNOCHAPECÓ	<b>Graduação:</b> Pedagogia; <b>Mestrado:</b> Educação; <b>Doutorado:</b> Educação; <b>Especialização:</b> Educação Popular e Compreensão da Realidade Social; Orientação Educacional.
UFBA	<b>Graduação:</b> Pedagogia; <b>Doutorado:</b> Desenvolvimento curricular; <b>Especialização:</b> Educação a Distância.
UFPR	<b>Graduação:</b> Letras Licenciatura em Português e Inglês; <b>Pós-Doutorado:</b> Metodologia do Ensino Superior.
UERJ	<b>Mestrado:</b> <i>Msc in Education and Training Systems Design</i> ; <b>Doutorado:</b> Educação em Ciências e Saúde.
USP/RP	<b>Pós-Doutorado:</b> Métodos e Técnicas de Ensino.
UFRGS	<b>Especialização:</b> Educação a Distância.
UFU	<b>Especialização:</b> Docência na Educação Superior.
UNIOESTE	<b>Especialização:</b> Docência no Ensino Superior.
PUC/SP	<b>Especialização:</b> Complementação Pedagógica.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Como observa Miranda (2010) e Laffin e Gomes (2016), os cursos de formação de contadores não privilegiam a formação docente de alunos que, porventura, possam vir a se tornarem professores de contabilidade. Entretanto, como pode ser observado nesse levantamento, a maioria dos professores que lecionam os componentes curriculares didático-pedagógicos ofertados pelos PPGC têm algum tipo de formação acadêmica na área didático-pedagógica. Todavia, 19% deles vão para a sala de aula preparar novos professores sem qualquer tipo de formação para tal.

Dando continuidade à análise dos saberes técnico-científicos, a Tabela 2 apresenta a produção científica na área didático-pedagógica dos professores em estudo, estando os dados em ordem decrescente de quantidade de tipos de produções.

**Tabela 2 - Produção científica ligada à área didático-pedagógica dos professores em estudo.**

IES	Defendeu na área didático-pedagógica			Desenvolveu na área didático-pedagógica durante a carreira acadêmica					Participação de Bancas		Grupo de Pesq.
	TCC	Diss.	Tese	Proj. pesq.	Artigo period	Livro	Cap. livro	Orient. Mest. Dout.	Mest.	Dout.	
UFBA	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X
UNOCHAPECÓ		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
UFU			X	X	X	X	X	X	X	X	X
UERJ		X	X	X	X		X	X	X	X	X
FURB			X	X	X	X	X	X	X	X	
USP-RP				X	X	X	X	X	X	X	X
UFRGS			X	X	X	X	X	X	X		X
UNISINOS				X	X	X	X	X	X	X	X
UNIOESTE		X	X	X	X		X	X	X		
UFMG		X	X	X	X			X	X		X
PUC/SP					X	X		X	X	X	X
UFPR				X	X			X	X	X	X
UNIFECAP					X	X	X	X	X		X
UFRN				X	X			X	X	X	X
UERJ		X	X	X	X		X		X		
				X	X	X	X		X		
UFRJ				X	X			X	X		
FURG				X	X			X			X
	X			X							
UFES				X	X						
					X						X
<b>Totais</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>9</b>	<b>18</b>	<b>20</b>	<b>9</b>	<b>12</b>	<b>16</b>	<b>17</b>	<b>10</b>	<b>14</b>
<b>%</b>	<b>10%</b>	<b>29%</b>	<b>43%</b>	<b>86%</b>	<b>95%</b>	<b>43%</b>	<b>57%</b>	<b>76%</b>	<b>81%</b>	<b>48%</b>	<b>67%</b>

Fonte: Elaborada pelos autores.

Considerando os 21 professores pesquisados neste estudo, observa-se, conforme a Tabela 2, que eles têm, no mínimo, 2 tipos de produções científicas ligadas à área didático-pedagógica e, em média, eles têm entre 6 e 7 produções nessa área.

Os resultados deste estudo evidenciam que, mesmo que 57% dos professores não tenham qualquer tipo de formação acadêmica (*stricto sensu* ou *lato sensu*) na área didático-pedagógica, todos eles têm produções científicas sobre temas nessa área. A pesquisa científica é, segundo Masetto (1998), um dos meios de o professor dominar, aprofundar e se especializar técnica e cientificamente em determinada área do conhecimento.

Ante o exposto nesta seção, nota-se que os professores que ministram os componentes curriculares didático-pedagógicos ofertados pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* detêm saberes técnico-científicos sobre temas relacionados à área didático-pedagógica.

#### 4.3 SABERES HUMANOS

Com base nas respostas do segundo bloco do questionário do instrumento *Teacher Behavior Checklist* (TBC) – versão brasileira, verificou-se que das 17 IES que ofertaram disciplinas didático-pedagógicas 3 IES não responderam ao questionário da pesquisa, assim não há dados para análise da PUC/SP, UFES e UFMG.

Ressalta-se que os itens de maior e menor atribuição de nota no questionário, **Apresentação profissional/postura formal** (17) e **Flexível/aberto(a) a mudanças** (10) são abordados por Freire (2002) como aspectos necessários para ensinar, denominados por ele como estética e ética e convicção de que a mudança é possível. Ou seja, tais saberes humanos são importantes para formação docente, sendo relevante destacar que, diante dos resultados encontrados, os docentes precisam se atentar a essa característica de flexibilidade e mudanças.

Em relação aos saberes/qualidades propostos pelo instrumento *Teacher Behavior Checklist* (TBC), na percepção dos discentes, os docentes vinculados aos PPGC detêm tais saberes. Verificou-se que todas as qualidades apresentaram o somatório da média geral acima de 6,5 no programa, predominantemente entre 8,0 e 10, demonstrando de maneira satisfatória que há identificação dos alunos quanto aos saberes humanos dos docentes que ministram essas disciplinas. Assim, dentre os saberes necessários aos professores, em uma perspectiva humana, para os autores Shulman (1987), García (1992), Masetto (1998), Perrenoud (2000), Freire (2002), Zabalza (2005) e Cunha (2010), verifica-se que os discentes têm a percepção de tais saberes e ainda atribuem boas notas.

#### 4.4 SABERES PRÁTICOS

Identificou-se que 21 das 29 IES que apresentam disciplinas direcionadas para a prática docente oferecem o componente curricular Estágio Docência. Tal fato é importante para a formação docente, visto que, conforme Tardif (2002), os professores consideram que a docência é aprendida durante a prática.

Entretanto, mesmo que haja a oferta do estágio docência, verificam-se diferentes nomenclaturas, carga horária e exigência entre os PPGC. Dentre as instituições cujos programas consideram a prática do estágio como obrigatória, têm-se: FURG, UFG, UFMS, UFPR, UFRGS, UFSC e UFU (Estágio Docência); UFBA (Tirocínio Docente Orientado); UFC e UFMG (Estágio Docente UFU (Estágio Docência I e II); UFES e USP-SP (Monitoria Didática I e II); UFES (Seminários Acadêmicos (Estágio Docência)); UNB e UFPE (Prática de Ensino em Contabilidade); UNIOESTE (Estágio de Docência); UNISINOS (Estágio de Docência); UFPB-JP (Estágio de Docência I e II); e USP-SP e USP-RP (PAE: Programa de Aperfeiçoamento de Ensino). As cargas horárias das disciplinas variam de 30 horas (UFU, UFPE, UFPB-JP) a 60 horas (USP-SP e UFMG).

As IES UFBA, UFC, UFU e USP-SP têm o estágio como atividade obrigatória para todos os pós-graduandos. Além dessas instituições, conforme apresentado anteriormente, verifica-se que a UFPB-JP oferta o Estágio de Docência II para doutorandos, a UFMG oferta o Estágio Docente para doutorandos e a UFPE oferta Prática de Ensino em Contabilidade para mestrandos como disciplinas obrigatórias. Uma outra característica é encontrada na UNISINOS, que prevê obrigatoriedade do estágio sanduiche no exterior ou participação efetiva em grupo de pesquisa para alunos do doutorado sob a observação de um orientador. Cabe destacar a predominância da obrigatoriedade do estágio para os bolsistas, o que se dá em razão de o Ministério da Educação, em conjunto com a CAPES, por meio da Portaria nº 76/2010, tornar o Estágio Docência como obrigatório aos alunos bolsistas CAPES/DS e opcional aos demais (CAPES, 2010).

As seguintes instituições determinam ser obrigatório o estágio para bolsistas e optativo para os demais: FURG, UFC (Estágio Docente I e II), UFPE (Prática de Ensino em Contabilidade), UFPR (Estágio Docência), UFES (Monitoria Didática I e II, Seminários Acadêmicos (Estágio Docência)), UFMS (Estágio Docência), UNB (Prática de Ensino em Contabilidade), UFRGS (Estágio Docência), UFSC (Estágio Docência), UFG (Estágio Docência), UFRN (Estágio a Docência), USP-SP (PAE: Programa de Aperfeiçoamento de Ensino), USP-RP (PAE: Programa de Aperfeiçoamento de Ensino) e UNISINOS (Estágio de Docência e Estágio Sanduiche no Exterior). As cargas horárias também são diversificadas entre 64 horas (UFC), 60 horas (UFPE), 45 horas (UFPR), 30 horas (FURG, UFES, UFMS, UNB), 15 horas (UFRGS), além de alguns casos não informados.

As instituições UNIOESTE e UFSC determinam obrigatoriedade no estágio, mas os alunos que comprovam experiência docente podem ser dispensados de cursar o estágio (Ferreira, 2019). Nessa mesma perspectiva, a UFPB-JP declara, em sua Resolução Nº 19/2017, § 8º, que os alunos que lecionam em IES reconhecida pelo MEC podem requerer equivalência para o Estágio de Docência I, níveis de mestrado e doutorado, o que fica a critério do Colegiado do Programa.

A partir dos resultados, verifica-se que os saberes práticos, por meio do estágio docência (ou outras nomenclaturas), têm sido ofertados pela maioria dos PPGC. Entretanto, o estágio tem sido ofertado de diferentes modos entre as IES. Assim, mesmo que a aprendizagem gerada por meio do estágio docente permita a aproximação da teoria com a realidade, gerando processos reflexivos e análise crítica, conforme Gonçalves et al. (2015), foi confirmado que a obrigatoriedade de tal disciplina é, em grande maioria, apenas para os bolsistas, corroborando os achados de Nganga et al. (2016).

As IES que melhor formam didática e pedagogicamente seus alunos sob a perspectiva adotada nesta pesquisa, seja por ofertarem mais de uma disciplina com esse objetivo ou por ofertarem disciplinas que abordam 60% ou mais dos temas analisados, sendo elas: FURG; UERJ; FURB; UFU; UFRN; UFES; UFRJ; UNIFECAP; UNIOESTE; UNOCHAPECÓ. Já as IES que se destacaram nesse levantamento, devido aos professores terem mais de 8 (aproximadamente 50%) das formações e produções analisadas, foram: UNOCHAPECÓ; UFBA; UERJ; UFU; UFRGS; FURB; UFPR; UNIOESTE; UNISINOS; e USP-RP. Quanto à percepção dos saberes humanos, as IES que apresentaram as maiores médias gerais (igual ou acima de 9,5) foram: UNOCHAPECÓ, UERJ, UFRJ, UNIOESTE, UFBA e UFU. Com relação às IES que se destacaram na oferta dos saberes práticos, à luz do estágio docência, tomando por base a obrigatoriedade de tal disciplina, são: USP-SP; UFMG; UFU; UFPE; UFPB-JP; UFBA; e UNIOESTE.

Por fim, destaque é dado aos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis mencionados no parágrafo acima, os quais despontaram na oferta de saberes didático-pedagógicos e práticos, como também na qualificação técnico-científica e humana dos professores das disciplinas de Metodologia do Ensino de Contabilidade e correlatas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo foi desenvolvido com o propósito de examinar quais saberes didático-pedagógicos, técnico-científicos, humanos e práticos compõem a formação docente nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade no Brasil.

Os resultados indicam que a oferta de disciplinas que versam sobre a formação didático-pedagógica não é suficiente, visto que somente 59% das IES que possuem PPGC têm ofertado regularmente esse tipo de disciplina, muito embora tenha havido evolução em relação ao que apontam estudos anteriores. Além disso, a análise de conteúdo das ementas revelou que, em média, elas abordam metade dos saberes didático-pedagógicos recomendados pela literatura.

Para a análise dos saberes técnicos-científicos, foi observada alguma formação didático-pedagógica em 81% dos professores que ministram as disciplinas anteriormente descritas. As evidências encontradas em relação à pesquisa na área da educação foram mais otimistas, visto que todos os professores têm algum tipo de publicação científica na área didático-pedagógica.

Os resultados dos saberes humanos mostraram que das 14 IES com resultados nos questionários apresentaram média geral das notas acima de 6,5 pontos, predominantemente entre 8,0 e 10, demonstrando de maneira satisfatória que há identificação dos alunos quanto aos saberes humanos dos docentes que ministram essas disciplinas.

Em relação aos resultados acerca dos saberes práticos, verifica-se que o estágio docência é oferecido 72% dos PPGC, mesmo que essa disciplina tenha diferentes configurações entre os programas (obrigatório preponderantemente para bolsistas).

Identificou-se que as quatro dimensões pesquisadas propostas pela literatura (didático-pedagógicos; técnico científicos; humanos e práticas) aparecem de forma heterogênea entre os PPGC, sendo na maioria dos casos optativa aos futuros mestres e doutores. O que sinaliza um vasto caminho a ser percorrido para adequada formação docente na área contábil brasileira. Por outro lado, verifica-se que os resultados deste estudo apresentam evidências de avanços na formação docente, quando comparado a estudos anteriores como Miranda (2010).

Os achados elucidam implicações relevantes na formação docente dos pós-graduandos nas diferentes IES, os saberes identificados refletem docentes com melhor qualificação acadêmica e científica em determinados programas; conteúdos programáticos abrangentes na área didática pedagógica para algumas disciplinas; oferecimento de componentes pedagógicos (estágio docência) no formato obrigatório para poucos PPGC. Importante destacar que sete IES não ofereceram em seus PPGC disciplinas didático-pedagógicas no período analisado, refletindo negativamente na formação docente dos pós-graduandos.

O estudo contribui para conscientizar os responsáveis pelos programas de mestrado e doutorado em contabilidade sobre a importância de se oferecerem disciplinas que proporcionam a formação docente, bem como elucidar e reconhecer o esforço que os professores que as lecionam fazem para buscar uma preparação em outras áreas do conhecimento. Além disso, este estudo alerta para possíveis carências das ementas dessas disciplinas quando comparadas com o que é recomendado pela literatura sobre os saberes docentes.

Para futuras pesquisas, sugere-se analisar a percepção dos alunos que cursaram as disciplinas analisadas a fim de identificar suas contribuições para a formação docente, bem como para verificar formas de melhorá-las. Sugere-se ainda que sejam entrevistados os professores que ministram essas disciplinas com o propósito de analisar a sua trajetória profissional em direção à área de educação contábil.

## REFERÊNCIAS

ANDERE, M. A.; ARAUJO, A. M. P. Aspectos da formação do professor de ensino superior de Ciências Contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 19, n. 48, p. 91-102, 2008. DOI: doi.org/10.1590/S1519-70772008000300008.

BAZANI, C. L.; MIRANDA, A. B. Planejamento no Ensino Superior. In: MIRANDA, G. J.; LEAL, E. A.; CASA NOVA, S. P. C. (Orgs.). **Revolucionando a docência universitária**: Orientações, experiências e teorias para a prática docente em negócios. São Paulo: Atlas. 2018. p. 3-36.

BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 08 ago. 2019.

BRASLAVSKY, C. Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 19, p. 13-50, 1999.

BUSKIST, W.; SIKORSKI, J.; BUCKLEY, T.; SAVILLE, B. K. Elements of master teaching. In: DAVIS, S. F.; BUSKIST, W. (Orgs.). **The teaching of psychology**: Essays in honor of Wilbert J. McKeachie and Charles L. Brewer. New York: Psychology Press, 2002. p. 30-39.

CAPES. **Coleta Capes Programas da Pós-Graduação Stricto Sensu no Brasil 2017**. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2OVyINQ>. Acesso em: 08 ago. 2019.

CAPES. Portaria nº 76, de 14 de abril de 2010. **Regulamento do Programa de Demanda Social**. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/2ONq83Z>. Acesso em: 08 ago. 2019.

CUNHA, M. I. **Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária**. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação da USP, 2008.

CUNHA, M. I. A docência como ação complexa. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Trajетórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2010.

FERREIRA, L. V. **O estágio docência e a formação pedagógica na área contábil: competências docentes adquiridas na pós-graduação**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

FERREIRA, LV. ; LEAL, Edvalda Araujo . O Estágio Docência e a Formação Pedagógica na Área Contábil: Competências Docentes Adquiridas na Pós-Graduação. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives**, v. 28, p. 1-26, 2020.

FERREIRA, L. V.; LEAL, E. A.; FARIAS, R. S. O papel do estágio docência no desenvolvimento de competências didático-pedagógicas no contexto da Pós-graduação em Contabilidade. In: USP INTERNATIONAL CONFERENCE IN ACCOUNTING, 19., 2019, São Paulo, **Anais eletrônicos [...]** São Paulo, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3cxNvWP>. Acesso em: 08 ago. 2019.

FERREIRA, M. M.; HILLEN, C. Contribuições da pós-graduação stricto sensu para o aprendizado da docência de professores de contabilidade. **Enfoque: Reflexão Contábil**, v. 34, n. 3, p. 125-143, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

GARCÍA, C. M. Como conocen los profesores la materia que enseñan: algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido. In: CONGRESO LAS DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO, 1992, Santiago de Compostela, España, **Anais eletrônicos [...]** Santiago de Compostela, España, 1992. Disponível em: <https://bit.ly/2x7it81>. Acesso em: 08 ago. 2019.

GONÇALVES, A. K. R.; PIRES, P. K.; TESTONI, B. L.; FARACO, K. M. D. S.; BORGES, M. F. Estágio docência: reflexões sobre o tornar-se professor de administração. **Revista ADM. MADE**, v. 19, n. 3, p. 56-76, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/38mdOfI>. Acesso em: 08 ago. 2019.

HENKLAIN, M. H. O. **Aplicações do Teacher Behavior Checklist à formação e avaliação de professores de nível superior: contribuições analítico-comportamentais e psicométricas**. 2017. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9886>. Acesso em: 08 ago. 2019.

HILLEN, C.; LAFFIN, M.; ENSSLIN, S. R. Proposições sobre formação de professores na área contábil. **Education Policy Analysis Archives**, v. 26, n. 106, p. 1-30, 2018.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora; 2000. p. 31-62

KEELEY, J.; SMITH, D.; BUSKIST, W. The Teacher Behaviors Checklist: Factor Analysis of its utility for evaluating teaching. **Teaching of Psychology**, v. 33, n. 2, p. 84-91, 2006. DOI: [doi.org/10.1207/s15328023top3302\\_1](https://doi.org/10.1207/s15328023top3302_1).

LAFFIN, M.; GOMES, S. M. G. Formação pedagógica do professor de contabilidade: o tema em debate. **Education Policy Analysis Archives**, v. 24, n. 77, p. 1-27, 2016. DOI: [doi.org/10.14507/epaa.24.2372](https://doi.org/10.14507/epaa.24.2372).

MASETTO, M. T. Professor universitário: Um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na Universidade**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1998. p. 9-26.

MIRANDA, G. J. Docência universitária: uma análise das disciplinas na área da formação pedagógica oferecidas pelos programas de pós-graduação stricto sensu em Ciências Contábeis. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)**, v. 4, n. 2, p. 81-98, 2010. DOI: doi.org/10.17524/repec.v4i2.202.

NGANGA, C. S. N.; BOTINHA, R. A.; MIRANDA, G. J.; LEAL, E. A. Mestres e Doutores em contabilidade no Brasil: uma análise dos componentes pedagógicos de sua formação inicial. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)**, v. 14, n. 1, p. 83-99, 2016. DOI: doi.org/10.15366/reice2016.14.1.005.

NOGUEIRA, D. R.; LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. C. E agora José? Metodologias em Tempos de crise: ventos da mudança ou Tsunami on-line. In: NOGUEIRA, D. R.; LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. C. **Revolucionando a Sala de Aula 2: Novas Metodologias ainda mais Ativas**. São Paulo: Atlas, 2020.

OLIVEIRA, S. R.; DELUCA, G. Aprender e ensinar: o dueto do estágio docente. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 15, n. 4, p. 974-989, 2017. DOI: doi.org/10.1590/1679-395155011.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

PUNTES, Roberto Valdés; AQUINO, Orlando Fernández; QUILLICI NETO, Armindo. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 34, p. 169-184, 2009.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986. DOI: doi.org/10.3102/0013189X015002004.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987. DOI: doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, p. 5-24, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

ZABALZA, M. A. Competencias docentes. In: CONFERENCIA EN LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA DE CALI, 2005, Cali, **Anais eletrônicos [...]** Cali, Colombia. 2005. Disponível em: <https://go.aws/2TJVqHZ>. Acesso em: 08 ago. 2019.

### Endereço dos Autores:

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1F, Sala 248  
Santa Mônica  
Uberlândia – MG - Brasil  
38408-100