

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

LAYNE VITÓRIA FERREIRA

**O ESTÁGIO DOCÊNCIA E A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NA ÁREA
CONTÁBIL: COMPETÊNCIAS DOCENTES ADQUIRIDAS NA PÓS-
GRADUAÇÃO**

UBERLÂNDIA

2019

LAYNE VITÓRIA FERREIRA

**O ESTÁGIO DOCÊNCIA E A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NA ÁREA
CONTÁBIL: COMPETÊNCIAS DOCENTES ADQUIRIDAS NA PÓS-
GRADUAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis.

Área de Concentração: Controladoria

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Edvalda Araújo Leal

UBERLÂNDIA

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

F413e
2019 Ferreira, Layne Vitória, 1987-
O est@gio doc,ncia e a forma'2o pedag@gica na @rea cont@bil
[recurso eletr@nico] : compet,ncias docentes adquiridas na p@is-
gradua'2o / Layne Vit@ria Ferreira. - 2019.

Orientador: Edvalda Ara@jo Leal.
Disserta'2o (mestrado) - Universidade Federal de Uberl@ndia,
Programa de P@is-Gradua'2o em Ci,ncias Cont@beis.

Modo de acesso: Internet.

Dispon@vel em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.946>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustra'2es.

1. Contabilidade. 2. Contabilidade - Estudo e ensino (Superior) -
Est@gios. 3. Contabilidade - Forma'2o de professores. 4. Contadores -
Desempenho. I. Leal, Edvalda Ara@jo, 1967-, (Orient.) II. Universidade
Federal de Uberl@ndia. Programa de P@is-Gradua'2o em Ci,ncias
Cont@beis. III. T@tulo.

CDU: 657

Gloria Aparecida - CRB-6/2047



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1F, Sala 248 - Bairro Santa Monica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3291-5904 - www.ppgcc.facic.ufu.br - ppgcc@facic.ufu.br



ATA

Ata da defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO junto ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Faculdade de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia.

Defesa de: **Dissertação de Mestrado Acadêmico Número 066 - PPGCC**

Data: **21 de fevereiro de 2019**

Discente: **Layne Vitória Ferreira** Matrícula: **11712CCT013**

Título do Trabalho: **O ESTÁGIO DOCÊNCIA E A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NA ÁREA CONTÁBIL: COMPETÊNCIAS DOCENTES ADQUIRIDAS NA PÓS-GRADUAÇÃO**

Área de concentração: **Contabilidade e Controladoria**

Linha de pesquisa: **Controladoria**

Às 14 horas do dia 21 de fevereiro do ano de 2019 na sala 1F146, Bloco 1F, Campus Santa Mônica da Universidade Federal de Uberlândia, reuniu-se a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, assim composta: Professores Doutores: Anielson Barbosa da Silva (UFPA), Marli Auxiliadora da Silva (FACIP/UFU) e Edvalda Araújo Leal (FACIC/UFU), orientadora da candidata. O Prof. Dr. Anielson Barbosa da Silva participou da Banca examinadora por meio do sistema de web conferência.

Iniciando os trabalhos, a presidente da mesa, Dr.^a Edvalda Araújo Leal, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir a presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu os conceitos finais.

Em face do resultado obtido, a Banca Examinadora considerou a candidata aprovada.

Esta defesa de Dissertação de Mestrado Acadêmico é parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre. O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos às 16 horas. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pelos membros da Banca Examinadora presentes no local da defesa.

Orientadora Prof.^a Dr.^a Edvalda Araújo Leal
Membro Interno Prof.^a Dr.^a Marli Auxiliadora da Silva
Membro Externo Prof. Dr. Anielson Barbosa da Silva



Documento assinado eletronicamente por **Edvalda Araujo Leal, Professor(a) do Magistério Superior**, em 21/02/2019, às 16:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marli Auxiliadora da Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 21/02/2019, às 16:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Anielson Barbosa da Silva, Usuário Externo**, em 20/03/2019, às 19:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0990167** e o código CRC **A73C34F7**.

LAYNE VITÓRIA FERREIRA

**O ESTÁGIO DOCÊNCIA E A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NA ÁREA
CONTÁBIL: COMPETÊNCIAS DOCENTES ADQUIRIDAS NA PÓS-
GRADUAÇÃO**

Dissertação apresentada para a obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis, no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia, pela banca examinadora formada por:

Uberlândia, 21 de fevereiro de 2019.

Prof^ª. Dr^ª. Edvalda Araújo Leal (Orientadora)
Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Prof. Dr. Anielson Barbosa da Silva
Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Prof^ª. Dr^ª. Marli Auxiliadora Silva
Universidade Federal de Uberlândia - UFU

AGRADECIMENTOS

A Deus, em quem sempre busquei forças e sabedoria. Obrigada por sempre me mostrar o lado bom das coisas por mais difíceis que elas pareçam e, sobretudo por iluminar o meu caminho!

A todos os meus familiares, em especial aos meus pais, Ailton e Marlene. Obrigada por sempre me estenderem a mão e apoiarem as minhas escolhas. Mãe, obrigada pelo seu amor incondicional e por tantas vezes não ter medido esforços para me ajudar.

Agradeço ao meu irmão, Júnior, por ser para mim exemplo de perseverança e determinação. Obrigada, “mano”!

Ao meu marido, Rodrigo, pelas cobranças que antes eu não compreendia, mas que hoje me fizeram chegar até aqui. Obrigada por acreditar no meu potencial, mais do que eu mesma, e por ser o meu suporte nos momentos em que eu pensei que não conseguiria. Obrigada por compreender a minha ausência e por não ter desistido de mim.

Aos meus amigos, que mesmo distantes, sempre se fizeram presentes, especialmente a Lara, a Camilla e a Ada. Obrigada pela força, pelos conselhos e por todo o apoio que sempre me deram.

Aos amigos que o programa de mestrado e doutorado me deu, em especial: Ingrid, Nicolle, Mônica e Vanessa. Agradeço a Deus pelo privilégio de ter me aproximado de pessoas tão especiais, em um momento tão desafiador como o da pós-graduação. Vocês foram essenciais nessa caminhada!

Aos colegas da turma de mestrado, de maneira geral, que me fizeram ter entusiasmo para que eu não desistisse diante das dificuldades. Obrigada também por terem contribuído com a coleta de dados da minha pesquisa!

Aos meus professores de mestrado, Marcelo Tavares, Ilírio, Edvalda, Lara, Janser, Marli. Obrigada pelos ensinamentos e por toda paciência que tiveram comigo e com meus colegas durante o curso. Agradeço especialmente ao professor Gilberto, por compartilhar conosco seu conhecimento acerca do ensino da Contabilidade. Isto foi fundamental para a minha atuação enquanto docente hoje.

À secretaria do PPGCC, à Laila e aos estagiários. Muito obrigada por nunca medirem esforços para nos ajudar.

À professora Cíntia da FAGEN, por tão gentilmente ter se disponibilizado a me auxiliar na coleta de dados da minha pesquisa.

Ao professor Anielson, por ter aceitado participar da minha banca de qualificação, bem como da banca de defesa e por compartilhar os materiais que foram essenciais para o desenvolvimento do meu trabalho. Agradeço por todas as críticas e sugestões feitas à minha pesquisa.

À professora Marli, por também ter aceitado participar da minha banca de qualificação e da minha defesa de mestrado. Agradeço por sempre ter sido tão atenciosa e solícita comigo todas as vezes que precisei de auxílio.

Aos coordenadores dos PPGCCs das mais diversas instituições de ensino do país. Muito obrigada por tão gentilmente terem contribuído com a coleta de dados da minha pesquisa. O apoio de vocês foi fundamental para a construção deste trabalho.

Agradeço com muito carinho à professora Edvalda, pessoa que eu tanto admiro desde a minha graduação em Ciências Contábeis e em quem tanto me espelho. Obrigada pelo privilégio de ser sua orientanda mais uma vez! Agradeço por todos os ensinamentos, por toda a atenção e por toda prestatividade com que sempre me atendeu.

A todos aqueles que de alguma forma contribuíram com a conquista deste título. Muito obrigada!

RESUMO

O ensino superior no Brasil tem passado por um processo de expansão nos últimos anos, refletindo em uma maior demanda por professores universitários. O que se percebe é que, ao assumirem a docência no ensino superior, esses professores nem sempre estão preparados para lidar com os desafios e responsabilidades intrínsecos à carreira docente. A legislação prevê que a preparação para o exercício da docência no ensino superior deve ocorrer, prioritariamente, nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Contudo, pesquisas que investigam a formação docente revelam que esses programas têm priorizado a formação de pesquisadores em detrimento à formação pedagógica, necessária para o exercício da docência em nível de ensino superior. Dentre os poucos componentes didático-pedagógicos que são oferecidos na pós-graduação *stricto sensu*, voltados para a formação docente, destaca-se o estágio docência. O presente estudo teve como objetivo identificar e analisar, na percepção dos discentes dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da área contábil no Brasil, quais competências são desenvolvidas no estágio docência para a qualificação docente. Por isso, desenvolveu-se uma pesquisa com abordagem quali-quanti. A etapa qualitativa foi realizada por meio da realização de dois grupos focais, com a participação de pós-graduandos que cursaram o estágio docência entre o período de 2013 a 2017. Na etapa quantitativa, utilizou-se o levantamento e a amostra foi composta por 296 respondentes, vinculados aos programas de pós-graduação *stricto sensu* da área contábil (PPGCCs) do Brasil. A análise documental revelou que há uma baixa oferta de disciplinas em caráter obrigatório voltadas para a formação docente, o que indica o foco dos PPGCCs na formação de pesquisadores. Os resultados do grupo focal evidenciaram que a realização do estágio docência contribui para a formação didático-pedagógica de alunos com e sem experiência na docência, bem como para o desenvolvimento de competências docentes. Na análise fatorial exploratória, os fatores identificados explicaram 71,41% da variação total dos dados, o que sugere alto grau de concordância dos pós-graduandos em relação ao desenvolvimento de competências docentes no estágio docência. Foram identificados três fatores, sendo o Fator 1 nomeado como “Competências sobre Reflexão, Investigação, Planejamento e Comunicação no ensino”; o Fator 2 denominado “Competências de Planejamento, Preparação de Conteúdo e Aplicação de Novas Tecnologias”; e o Fator 3 chamado de “Competências no Processo de Avaliação, Organização e Elaboração das Metodologias de Ensino”. O teste de diferença de médias revelou que as médias do grupo de pós-graduandos sem experiência com a docência para os fatores 1, 2 e 3 foram superiores às médias do grupo com experiência na docência, o que evidencia que o primeiro grupo tem maior grau de concordância em relação ao desenvolvimento de competências docentes no estágio docência. Sobre a obrigatoriedade do estágio docência nos PPGCCs, as médias do *ranking* dos discentes que consideram que o estágio docência deve ser obrigatório na pós-graduação foi superior para todos os fatores, se comparada às médias do *ranking* daqueles que consideraram que ele não deve ser obrigatório.

Palavras-chave: Estágio docência. Competências docentes. Formação docente.

ABSTRACT

Higher education in Brazil has undergone a process of expansion in recent years, reflecting a higher demand for university professors. What is perceived is that, when they take up teaching in higher education, these teachers are not always prepared to deal with the challenges and responsibilities intrinsic to the teaching career. The legislation foresees that the preparation for teaching in higher education should occur, as a priority, in *stricto sensu* post-graduate courses. However, researches that investigate teacher education reveal that these programs have prioritized the training of researchers to the detriment of pedagogical training, necessary for the teaching of higher education. Among the few didactic-pedagogical components that are offered in *stricto sensu* post-graduation, focused on teacher education, the teaching internship stands out. The present study aimed to identify and analyze, in the perception of the students of the *stricto sensu* post-graduation programs of the accounting area in Brazil, what competencies are developed in the teaching internship for the qualification of the teacher. Therefore, a qualitative-quantitative research was developed. The qualitative stage was accomplished by means of the realization of two focal groups, with the participation of postgraduates who attended the teaching internship between the period of 2013 to 2017. In the quantitative stage, the data survey was used and the sample was composed of 296 respondents, linked to the *stricto sensu* post-graduate programs in the accounting area (PPGCCs) of Brazil. The documentary analysis revealed that there is a low supply of compulsory subjects for teacher training, which indicates the focus of PPGCCs in the training of researchers. The results of the focus group showed that the completion of the teaching internship contributes to the didactic-pedagogical training of students with and without teaching experience, as well as the development of teaching skills. In the factorial exploratory analysis, the identified factors explained 71.41% of the total data variation, which suggests a high degree of agreement among postgraduates in relation to the development of teaching competencies in the teaching internship. Three factors were identified, the first one being named "Competencies on Reflection, Research, Planning and Communication in teaching"; the 2nd called "Competencies of Planning, Content Preparation and Application of New Technologies"; and the 3rd called "Competencies in the Process of Evaluation, Organization and Elaboration of Teaching Methodologies". The means difference test revealed that the means of the group of postgraduate students with no experience with teaching for factors 1, 2 and 3 were higher than the means of the group with experience in teaching, which shows that the first group has a higher grade of agreement in relation to the development of teaching competencies in the teaching internship. Regarding the compulsory teaching internship in the PPGCCs, the averages of the ranking of students who consider that the teaching internship should be compulsory in the post-graduate course was superior for all the factors, if compared to the averages of the ranking of those who considered that it should not be compulsory.

Keywords: Teaching internship. Teaching competencies. Teacher training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estudos referentes à formação pedagógica	31
Quadro 2 - Categorias do conhecimento docente	34
Quadro 3 - Competências necessárias à docência	39
Quadro 4 - Estudos referentes aos saberes e competências dos docentes da área contábil	39
Quadro 5 - Proposições da Teoria da Aprendizagem Experiencial.....	47
Quadro 6 - Programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Ciências Contábeis no Brasil	53
Quadro 7 - Competências necessárias à docência	57
Quadro 8 - Competências e percepções dos discentes em relação ao estágio docência.....	59
Quadro 9 - Desenho da Pesquisa	62
Quadro 10 - Disciplinas relacionadas à formação docente.....	63
Quadro 11 - Conteúdos apresentados nas ementas das disciplinas ligadas à formação docente	67
Quadro 12 - Estágio Docência e componentes curriculares correlatos	69
Quadro 13 - Caracterização dos grupos focais	73
Quadro 14 - A aprendizagem experiencial e as diferentes percepções dos grupos com e sem experiência sobre o estágio docência.....	92

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo de Aprendizagem Experiencial	48
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Caracterização dos respondentes.....	94
Tabela 2 - Percepção dos discentes sobre o estágio docência	97
Tabela 3 - Análise Fatorial Rotação <i>Varimax</i> – Competências docentes adquiridas no estágio docência.....	100
Tabela 4 - Diferenças de médias com experiência e sem experiência.....	105
Tabela 5 - Percepção dos discentes em torno da obrigatoriedade do estágio docência.....	106

SUMÁRIO

RESUMO.....	18
ABSTRACT	19
1.1 Contextualização e problema de pesquisa.....	13
1.2 Objetivo geral	18
1.3 Objetivos específicos.....	18
1.4 Relevância e contribuições do estudo	18
1.5 Delimitação do estudo	21
1.6 Estrutura do trabalho	21
2 BASE TEÓRICA	23
2.1 O papel da pós-graduação na formação docente	23
2.2 Formação pedagógica e a docência no ensino superior	27
2.3 Os saberes e as competências docentes	34
2.3.1 Competências docentes.....	37
2.4 O estágio docência na pós-graduação.....	41
2.5 Teoria da Aprendizagem Experiencial	45
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	52
3.1 Pesquisa Documental	52
3.2 Pesquisa Qualitativa – <i>Focus Group</i>	54
3.3 Pesquisa Quantitativa - Levantamento	55
3.3.1 Questionário.....	58
3.4 Técnicas de Tratamento dos Dados.....	61
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	63
4.1 Componentes curriculares de formação pedagógica ofertados na estrutura curricular dos PPGCCs	63
4.1.1 Conteúdos das disciplinas	66
4.4 O papel da Aprendizagem Experiencial no desenvolvimento de competências docentes no contexto da pós-graduação	72
4.4.1 Aprendizado no estágio docência	74
4.4.2 O papel da experiência na aquisição de competências docentes	82
4.4.3 Obrigatoriedade do estágio docência.....	87
4.4.4 Os desafios das experiências vivenciadas no estágio docência	90

4.4.5 Síntese em relação às percepções dos dois grupos focais.....	92
4.5 A contribuição do estágio docência no desenvolvimento de competências docentes .	94
4.5.1 Competências docentes a partir do estágio docência	99
4.5.2 A contribuição da experiência docente para o desenvolvimento de competências didático-pedagógicas no contexto do estágio docência.....	104
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS	113
APÊNDICE A – RESOLUÇÃO ESTÁGIO DOCÊNCIA	122
APÊNDICE B – ROTEIRO GRUPO FOCAL	125
APÊNDICE C – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	128

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ESTÁGIO DOCÊNCIA E A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NA ÁREA CONTÁBIL: COMPETÊNCIAS ADQUIRIDAS NA PÓS-GRADUAÇÃO

Pesquisador: Edvalda Araujo Leal

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 93338218.7.0000.5152

Instituição Proponente: FACULDADE DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.942.571

Apresentação do Projeto:

Trata-se de análise de respostas às pendências apontadas no parecer consubstanciado número 2.818.551, de 14 de Agosto de 2018.

De acordo com o protocolo:

"O ensino superior no Brasil tem passado por um processo de expansão nos últimos anos, refletindo em uma maior demanda por professores universitários. O que se percebe é que, ao assumirem a docência no ensino superior esses professores nem sempre estão preparados para lidar com os desafios e responsabilidades intrínsecos à carreira docente. Esses desafios envolvem desde um grande número de estudantes por sala às dificuldades em escolher metodologias que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem, bem como o acompanhamento da aprendizagem dos alunos. A legislação prevê que a preparação para o exercício da docência no ensino superior deve ocorrer, prioritariamente, nos cursos de pós-graduação stricto sensu. Logo, cabe a esses cursos contribuir para que seus discentes desenvolvam as competências necessárias para atuarem com a pesquisa e com o processo de ensino posteriormente. Contudo, pesquisas que investigam a formação docente revelam que os programas de pós-graduação stricto sensu tem priorizado a formação de pesquisadores em detrimento à formação pedagógica, necessária para o exercício da docência em nível de ensino superior. Com base nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo identificar, na percepção dos discentes dos programas de pós-graduação da área contábil

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização e problema de pesquisa

O ensino superior no Brasil tem passado por um processo de expansão nos últimos anos e isto se deve a diversos fatores, dentre eles: ao número cada vez maior de instituições de ensino superior (IES) públicas e privadas, à variedade de cursos oferecida sob diferentes modalidades e ainda à ampla oferta de vagas disponibilizadas por essas instituições (ARAÚJO *et al.*, 2015).

Os dados fornecidos pelo Censo da Educação Superior ilustram esse cenário, pois somente no ano de 2017, um total de 8.290.911 estudantes se matricularam nos 35.380 cursos de graduação disponíveis em 2.448 instituições de ensino, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2018). Acerca do curso de Ciências Contábeis, a Sinopse Estatística da Educação Superior revela que, no ano de 2017, havia 362.042 alunos matriculados nos 1.370 cursos de graduação em Ciências Contábeis oferecidos por 1.038 IES (INEP, 2018).

O crescimento no número de IES, bem como dos cursos oferecidos, das vagas ofertadas na graduação e das matrículas realizadas nesse nível de ensino justificam o aumento da demanda por professores universitários. Diante disso, Santana e Araújo (2011) argumentam que é relevante conhecer o perfil desses docentes, tendo em vista os interesses dos diversos agentes que estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. É importante para as IES conhecer o perfil de seus docentes, pois cabe a elas oferecer um ensino de qualidade para os seus alunos. Para os docentes, torna-se relevante por expor suas fragilidades e potencialidades como profissionais do processo de ensino-aprendizagem.

Questões relacionadas ao ensino superior como, por exemplo, o aumento do número de matrículas, bem como a heterogeneidade do perfil dos discentes e a propagação de mídias eletrônicas têm servido de objeto de estudo para pesquisas voltadas para as práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula (NGANGA *et al.*, 2016). No que concerne ao ensino de Contabilidade, Nossa (1999, p. 1) destaca que “grande parte dos professores é recrutada entre profissionais de sucesso em seu ramo de atuação” e por não terem formação voltada para a docência, não sabem o que é necessário para o aprendizado dos alunos.

Bastos *et al.* (2011) mencionam que embora a formação docente para atuar nos diversos níveis de ensino (da educação básica à pós-graduação) tenha suas especificidades, ela evidencia dificuldades que envolvem a aquisição, a manutenção e o desenvolvimento de

competências essenciais para o exercício da docência. Competências essas que diferenciam essa profissão das demais. Além disso, os autores destacam que o domínio de um conhecimento específico por parte do professor não garante a efetividade do processo de ensino-aprendizagem.

Professores universitários assumiram a docência como profissão para se aproximarem do ensino e da pesquisa. Como não tiveram preparação específica para atuarem no ensino superior, utilizaram-se das experiências práticas de seus próprios docentes (BASTOS *et al.*, 2011). Em decorrência disso, são comuns as críticas feitas pelos estudantes universitários a respeito da didática dos seus professores. Os alunos reconhecem que o professor sabe a matéria, mas criticam o fato dele não saber como transmiti-la e não se importar com o aprendizado do aluno (BASTOS *et al.*, 2011).

Dados os possíveis impactos que o despreparo dos professores universitários pode provocar na formação dos alunos de graduação, constata-se que nos últimos anos tem crescido o número de pesquisas voltadas para a formação e o desempenho profissional desses docentes (ALMEIDA; PIMENTA, 2014). O exercício da docência exige habilidades diferentes daquelas que são intrínsecas ao profissional contábil e as mesmas devem ser trabalhadas, de modo a prepará-los e qualificá-los para a atuação no ensino (MIRANDA, 2010).

Sobre a preparação para o exercício do magistério superior, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, prevê que ela ocorra em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas *stricto sensu* de mestrado e doutorado (BRASIL, 1996). Contudo, a referida legislação não contempla e nem estabelece uma carga horária voltada para componentes curriculares relativos à formação didática e pedagógica. Logo, é possível atuar como professor universitário sem que se tenha essa formação.

Nesse sentido, compete aos programas de pós-graduação *stricto sensu* formar profissionais qualificados para exercer a docência no ensino superior, bem como para realizar pesquisas, a fim de que os mesmos possam contribuir com a construção do conhecimento (SLOMSKI; MARTINS, 2008). Portanto, caberia a esses programas oferecer aos discentes disciplinas que contemplem tanto os aspectos inerentes à pesquisa quanto os aspectos voltados para a formação pedagógica, tendo em vista a relevância dessas abordagens na formação e atuação desses alunos no processo de ensino-aprendizagem (NGANGA *et al.*, 2016).

No entanto, a literatura tem demonstrado que os cursos de pós-graduação têm se voltado para a formação de pesquisadores (ANDERE; ARAÚJO, 2008; NGANGA *et al.*,

2016; PATRUS; LIMA, 2014). Isto fica evidente à medida que esses programas exigem dos mestrandos e doutorandos a redação de dissertação e tese, respectivamente, além de solicitações para que apresentem um determinado número de publicações em periódicos (PATRUS; LIMA, 2014).

Sobre os cursos de pós-graduação não se voltarem para a formação docente, Fischer (2006) menciona que isso se dá em virtude de os mesmos não saberem como oferecê-la e porque tal formação não é valorizada nem pelas instâncias reguladoras, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), nem pelos próprios programas, que até pouco tempo não tinham ciência da sua responsabilidade quanto à formação de professores.

Diante desse contexto, a pesquisa de Miranda (2010) teve como objetivo investigar a formação pedagógica proporcionada pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis a partir das disciplinas ligadas ao ensino, bem como as dimensões da formação que prevalecem nos programas. De maneira geral, os resultados revelaram que a maioria desses cursos ofertam as disciplinas didático-pedagógicas como optativas, o que permite ao aluno a escolha por cursá-las ou não.

Também nessa perspectiva, o estudo de Nganga *et al.* (2016) buscou identificar quais componentes curriculares de formação pedagógica são oferecidos pelos cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros em Ciências Contábeis. Dentre esses componentes, o trabalho considerou: disciplinas, estágio docência, grupos e/ou projetos de pesquisa relacionados à formação pedagógica. Consoante aos resultados encontrados por Miranda (2010), o estudo evidenciou que há uma baixa oferta de disciplinas voltadas para a formação docente nos cursos de pós-graduação, o que reforça a ênfase dada à formação de pesquisadores.

Na concepção de Zabalza (2004), ao assumir a docência como profissão, deve-se considerar a prática (o que implica reconhecer a especificidade dos conhecimentos e condições), bem como o domínio científico da própria especialidade. Dessa forma, o exercício da docência exige uma preparação específica, pois assim como qualquer outra profissão, é necessário que os docentes tenham os conhecimentos e as habilidades que são requeridas para que sejam capazes de cumprir com as responsabilidades que lhe serão atribuídas enquanto professores.

Dessa maneira, Masetto (2015, p. 30) afirma que “assim como para a pesquisa era exigido o desenvolvimento de competências próprias – e a pós-graduação buscou resolver esse problema – a docência no ensino superior também as exigia [...]”. Nesse sentido, alguns

autores têm discutido quais seriam as competências necessárias para o exercício da docência no ensino superior (MARTINS, 2008; MASETTO, 2015; SLOMSKI; ZABALZA, 2004).

Com base nesse contexto e em resposta à prioridade dada à formação de pesquisadores por parte dos cursos de pós-graduação, o Ministério da Educação (MEC) definiu como ferramenta de apoio para a formação pedagógica dos pós-graduandos a disciplina de Metodologia do Ensino Superior. Consoante a essa medida, a Capes tornou obrigatória a participação de seus bolsistas no estágio docência (ARAÚJO *et al.*, 2014).

O estágio de docência deve compor a formação do aluno de pós-graduação *stricto sensu* a fim de prepará-lo para atuar no ensino de graduação. Contudo, a obrigatoriedade quanto a esse estágio abrange apenas os bolsistas do Programa de Demanda Social (CAPES, 2010). Diante disso, percebe-se que ao instituir o estágio docência como obrigatório para os seus bolsistas, a Capes busca minimizar os impactos que a ausência da formação pedagógica pode provocar no ensino superior (JOAQUIM; VILAS BOAS; CARRIERI, 2013).

De fato, Bastos *et al.* (2011) afirmam que desde a criação da Capes, em 1951, existe a meta de atingir um bom padrão de qualidade em relação à formação para a docência em nível de ensino superior. De acordo com os autores, um dos mecanismos que se tem buscado para promover essa formação na pós-graduação *stricto sensu* é o estágio docência, principalmente a partir dos anos noventa.

Embora existam outros componentes curriculares voltados para a formação pedagógica no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, a presente pesquisa terá como foco a análise do estágio docência nessa preparação. Alves, Barbosa e Dib (2016) destacam a relevância do estágio docência para a formação dos docentes das diversas áreas do conhecimento. Segundo os autores, no caso das áreas responsáveis por formar bacharéis, a formação pedagógica se torna essencial para aquele indivíduo que pretende atuar no processo educacional.

As diretrizes do estágio docência são definidas de acordo com as normas de cada IES ou do programa ao qual ele esteja vinculado. Quanto à sua operacionalização, o estágio docência se desenvolve quando um aluno, sob a supervisão de um orientador, assume um conteúdo que deverá ser ensinado na graduação ou a partir de encontros presenciais entre o discente e seu orientador (JOAQUIM, 2011).

Pimenta e Lima (2012) defendem que o exercício de qualquer profissão é prático, dado que com a prática se aprende a fazer algo. Dessa forma, assumir a docência como profissão também requer prática. Conforme as autoras, sob a perspectiva da imitação, os alunos são capazes de aprender observando e imitando seus orientadores no processo de

ensino, o que não impede que eles desenvolvam seu próprio modo de ser a partir da análise crítica que fazem de seus tutores. O que se percebe é que a relação entre o docente e seu estagiário acaba gerando uma oportunidade para que esse aluno se espelhe nele, à medida que são trocadas experiências e que se pode mensurar o que poderá ser útil ou não para o desenvolvimento desse aprendiz no que concerne à sua formação enquanto futuro docente (SANTOS; HELAL, 2015).

Dessa forma, o estágio docência no contexto da pós-graduação deve ser compreendido como o ambiente no qual serão desenvolvidas ou lapidadas as competências necessárias no processo de ensino e, portanto, esta atividade deveria ser reconhecida em virtude do seu objetivo de contribuir com a formação docente (BASTOS *et al.*, 2011).

No entanto, embora se reconheça a relevância do estágio docência para a formação do pós-graduando, o modo como esse componente curricular tem sido oferecido por algumas instituições de ensino superior é passível de críticas, já que o foco tem sido dado ao saber prático em detrimento dos saberes teóricos e às práticas reflexivas (ALVES; BARBOSA; DIB, 2016). Os autores afirmam que a atenção tem sido dada ao que se deve ser ensinado e ao objetivo de se ensinar os conteúdos, não havendo preocupação quanto ao motivo ou a forma de se ensinar e estruturar o estágio docência nos programas de pós-graduação.

Ainda assim, é evidente que a formação docente não se limita ao desempenho no estágio docência. Esse processo vai além, contemplando as percepções e atuações do aluno em sala de aula, bem como os elos estabelecidos com os demais colegas e professores, abrangendo ainda a forma como ele desenvolve essas habilidades e competências ao longo do seu processo de formação (SANTOS; HELAL, 2015).

A Teoria da Aprendizagem Experiencial, desenvolvida por David Kolb (1984), relaciona as experiências à aprendizagem. Por isto, a referida teoria será utilizada como suporte para a análise proposta por essa pesquisa, que tem como intuito verificar como as experiências proporcionadas pelo estágio docente contribuem para o desenvolvimento das competências necessárias à docência, bem como para a formação pedagógica dos discentes dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis (PPGCCs).

Acerca da referida teoria, Pimentel (2007, p. 160) coloca que “o homem é um ser integrado ao meio natural e cultural, capaz de aprender a partir de sua experiência; mais precisamente, da reflexão consciente sobre a mesma”. Em outras palavras, o indivíduo mobiliza-se em busca daquele aprendizado que represente para ele algum significado. Logo,

o conhecimento ocorre a partir da transformação da experiência e, por isto, ele é criado e recriado a todo o momento (KOLB, 1984).

A aprendizagem experiencial aplicada ao ensino, segundo Gil (2008), permite que os alunos associem os conceitos às situações do dia a dia, fazendo com que eles tenham um significado real. Conforme o autor, a experiência possibilita aos alunos não só aprender os conceitos, mas também relacioná-los à vida das pessoas.

Diante do exposto, o presente trabalho tem como problema de pesquisa: quais são as competências para a qualificação docente, desenvolvidas a partir das experiências vivenciadas no estágio docência, nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis no Brasil?

1.2 Objetivo geral

O objetivo do presente estudo é identificar e analisar, na percepção dos discentes dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da área contábil no Brasil, quais competências são desenvolvidas no estágio docência para a qualificação docente. Importante destacar que o presente estudo utiliza a Teoria da Aprendizagem Experiencial, desenvolvida por David Kolb (1984), para interpretar a experiência do estágio docência no que concerne à aprendizagem e/ou atuação docente.

1.3 Objetivos específicos

Tendo em vista alcançar o objetivo geral, bem como responder ao problema de pesquisa declarado anteriormente, estabeleceu-se como objetivos específicos:

- a) Identificar os componentes curriculares de formação pedagógica que são ofertados na estrutura curricular dos programas de pós-graduação em Ciências Contábeis brasileiros;
- b) Caracterizar o papel das experiências proporcionadas pelo estágio docência na formação docente considerando-as como fonte de aprendizado;
- c) Identificar a contribuição da experiência docente no desenvolvimento de competências docentes;

1.4 Relevância e contribuições do estudo

O perfil de grande parte dos docentes que atuavam no ensino superior de Contabilidade era de profissionais (contadores/técnicos) com larga experiência no mercado de trabalho, dotados de vasto conhecimento técnico e legal, que migravam para a docência a fim de compartilhar parte da sua vivência prática com os alunos (ANDERE; ARAÚJO, 2008).

Este cenário se altera à medida que passa a ser requerido deste profissional (o docente), além das habilidades específicas inerentes à profissão contábil, conhecimento teórico, didático e pedagógico. Portanto, essa formação passa a ser alcançada por meio tanto da experiência de mercado quanto a partir dos cursos de pós-graduação, como os de especialização e, principalmente, os de mestrado e doutorado (ANDERE; ARAÚJO, 2008).

Identificar a percepção dos discentes dos programas de pós-graduação da área contábil quanto às competências desenvolvidas no estágio docência para sua qualificação como docente é justificável, tendo em vista que em decorrência da expansão do ensino superior, houve um crescimento da demanda por professores universitários. Contudo, a forma como essa demanda tem sido atendida revela um problema, pois não há uma avaliação criteriosa acerca do perfil do profissional que atuará como docente (SANTANA; ARAÚJO, 2011). Isto se torna preocupante, dada a responsabilidade do docente em formar cidadãos e futuros profissionais.

É preciso reconhecer que a docência exige, além de domínio científico, conhecimentos específicos, o que requer uma preparação voltada para esse fim (ZABALZA, 2004). Por isso, a formação docente deve ser um processo contínuo, que se inicia nos cursos de pós-graduação e se estende ao longo de toda a carreira do professor (SLOMSKI, 2007). Isto porque o exercício da docência em nível de ensino superior requer do professor, além dos seus saberes experienciais ou disciplinares, arcabouço teórico e pedagógico específico, em virtude da complexidade na qual a profissão está inserida. Logo, cabe às instituições de ensino não só investir na titulação de seus docentes por meio dos programas de pós-graduação, mas também desenvolver alternativas para que a formação continuada ocorra (JUNGES; BEHRENS, 2016).

Dentre as bases de dados pesquisadas (*Science Direct*, *Redalyc*, Portal de Periódicos da Capes, Portal Scielo e *Google Acadêmico*), verificou-se que poucos estudos na área contábil se dedicaram a verificar os componentes pedagógicos ofertados pelos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade (COMUNELLO *et al.*, 2012; MIRANDA, 2010; NGANGA *et al.*, 2016). Além disso, nessas mesmas bases não foram encontradas

pesquisas que investigassem o papel do estágio docência na formação docente, no âmbito desses programas.

O fato de as diretrizes atribuírem aos programas de pós-graduação em Contabilidade o dever de formar profissionais qualificados para o exercício da docência no ensino superior, bem como para a realização de pesquisas e estudos que investigaram essa temática terem demonstrado o foco desses programas na formação de pesquisadores (ANDERE; ARAÚJO, 2008; MIRANDA, 2010; NGANGA *et al.*, 2016; PATRUS; LIMA, 2014), serviram de motivação para o desenvolvimento deste trabalho.

Com base nisto, esta pesquisa tem como intuito oferecer um diagnóstico acerca da realidade dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis que estão em funcionamento no Brasil. Para tanto, este estudo pretende verificar se, de fato, esses programas têm cumprido com o seu papel, sobretudo ao observar suas estruturas curriculares e identificar a percepção dos discentes em relação à qualificação docente propiciada pelo estágio docência, oferecida na pós-graduação. Por isso, entende-se que essa pesquisa seja relevante, tendo em vista as potencialidades e fragilidades que ela irá expor a partir dos seus resultados, sob a perspectiva dos discentes de mestrado e doutorado da área contábil.

Bastos *et al.* (2011) sinalizam que não há indicadores que considerem e mensurem o aspecto pedagógico da formação docente no conceito que é atribuído aos programas de pós-graduação (no processo de avaliação de cursos realizado pela Capes). Soma-se a isto, o fato de a Capes reconhecer a relevância do estágio docência para a formação do pós-graduando, mas exigir que apenas o aluno bolsista o realize (CAPES, 2010), quando, na realidade, esta atividade deveria ser obrigatória para todos os discentes, tendo em vista que não serão somente os alunos bolsistas a exercer a docência em nível de ensino superior (SILVA; COSTA, 2014).

Dessa forma, este trabalho poderá contribuir para que medidas sejam revistas e desenvolvidas tanto pelas instâncias reguladoras como pelas instituições de ensino superior, no sentido não só de viabilizar a formação docente, mas, principalmente, de valorizá-la, pois são nessas instituições que a referida formação deve ser iniciada.

Ademais, este estudo poderá contribuir também com o programa de pós-graduação no qual estou matriculada, à medida que permitirá conhecer como o estágio docência está influenciando a qualificação dos futuros docentes, haja vista que dentre os objetivos do curso está prevista a formação de profissionais capazes de atuar na pesquisa, no ensino e na extensão.

1.5 Delimitação do estudo

No campo da delimitação da população objeto de estudo, esta pesquisa investigará os programas de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade em funcionamento no Brasil, que ofereçam o estágio docência em sua estrutura curricular. Assim, serão investigados os discentes matriculados nesses programas entre o período de 2013 a 2017, que já tenham realizado o estágio docência. A justificativa para a escolha desse quadriênio se deve ao fato de o mesmo corresponder à última avaliação dos programas de pós-graduação realizada pela Capes (CAPES, 2017). Importante destacar que, por escolha da pesquisadora, incluiu-se o ano de 2017, com o intuito de abranger um período de cinco anos na análise.

Identificar a percepção dos discentes dos programas de pós-graduação da área contábil sobre quais competências são desenvolvidas no estágio docência para a qualificação docente é justificável, tendo em vista que esses alunos estão passando por um processo de qualificação na referida atividade escolhida para o desenvolvimento deste estudo.

A respeito da delimitação conceitual, devido à amplitude de alguns conceitos tratados nesta pesquisa, torna-se importante delimitá-los. Nesse sentido, para o desenvolvimento desta pesquisa serão analisadas as competências necessárias à docência propostas por Zabalza (2003). Em relação à formação docente aqui discutida, ela deverá ser compreendida como um processo contínuo de aprendizagem docente, que deve se iniciar na pós-graduação e se estender ao longo da carreira do docente (SLOMSKI, 2007).

Já a formação pedagógica abrange uma formação que vai além do domínio do conteúdo disciplinar, à medida que requer uma qualificação gradual e processual em torno do processo de ensino-aprendizagem (KLUG; PINTO, 2015). Por fim, o estágio docência deve ser compreendido como uma prática, instituída pela Capes, cujo objetivo é promover a vivência do ensino superior para alunos de pós-graduação *stricto sensu*, sob a supervisão do professor que os orienta (ROCHA-DE-OLIVEIRA; DELUCA, 2017).

1.6 Estrutura do trabalho

O presente estudo está dividido em cinco capítulos. O primeiro capítulo traz uma breve contextualização acerca da formação docente no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*.

O segundo capítulo trata da base teórica do estudo, momento em que são discutidas as principais abordagens que fundamentarão a pesquisa, bem como a teoria que servirá de base para a análise dos resultados.

O terceiro capítulo aborda os procedimentos metodológicos, a fim de evidenciar o modo como a pesquisa será conduzida.

O quarto capítulo trata da análise dos resultados. E, por fim, no quinto capítulo são apresentadas as considerações finais.

2 BASE TEÓRICA

Este capítulo tem como objetivo apresentar e discutir o suporte teórico da presente pesquisa. Inicialmente, discute-se o papel da pós-graduação na formação docente, bem como a formação pedagógica dos professores e a docência no ensino superior; em seguida, são abordados os saberes e as competências do docente, o estágio docência e a Teoria da Aprendizagem Experiencial.

2.1 O papel da pós-graduação na formação docente

Até a década de 1970, era exigido para o exercício da docência no ensino superior apenas o bacharelado e a experiência profissional na área pleiteada (MASETTO, 2003). A partir da década de 1980, além do bacharelado, os cursos de especialização na área também passaram a ser requeridos pelas universidades, assim como o mestrado e o doutorado são exigidos atualmente. Ensinar, portanto, era algo que poderia ser feito por qualquer profissional, já que o objetivo era mostrar na prática como algo poderia ser feito através de palestras ou aulas expositivas (MASETTO, 2015).

Uma vez que a formação docente pode ser compreendida “como um processo de desenvolvimento de competências que ocorre a partir de situações de aprendizagem que articulam o processo de ensino e de pesquisa como indissociáveis [...]” (SILVA; COSTA, 2014, p. 33), verifica-se que não havia preocupação quanto à formação do professor universitário. A crença que vigorava era a de que quem sabia, automaticamente sabia ensinar e isto contribuía para que a seleção desses professores se baseasse fundamentalmente na sua competência profissional (GIL, 2008). Dessa forma, os professores universitários aprendiam a ensinar, ensinando, e ainda que essa experiência fosse uma das formas de se aprender a ser professor, ela não necessariamente era capaz de garantir a aprendizagem (PIMENTA, 2009).

Com a instituição da LDBEN (Lei nº 9.394/96), definiu-se que a preparação para o magistério superior deve ocorrer em nível de pós-graduação, prioritariamente, em programas de mestrado e doutorado acadêmico (BRASIL, 1996). Contudo, a referida lei não menciona e nem determina uma carga horária voltada para componentes curriculares ligados à formação didática e pedagógica (NOSSA, 1999).

Nota-se que a docência no ensino superior não exige que o professor tenha formação pedagógica, em virtude de a LDBEN não estabelecer essa formação como requisito para o magistério superior. Logo, a graduação na área em que se pretende atuar já permite ao indivíduo concorrer à vaga de professor universitário. Porém, fica a cargo de cada IES formular seus próprios critérios de seleção (NOSSA, 1999).

Soares e Cunha (2010) destacam o fato de as políticas públicas nacionais não exigirem uma formação específica para o professor de ensino superior. Os autores comentam sobre a ausência da menção de uma formação voltada para os saberes que envolvem a docência, que abrangesse os processos de ensino-aprendizagem, o planejamento das atividades, a escolha de metodologias de ensino e avaliação, considerando a condução das aulas sob os diversos aspectos que isso envolve.

Embora a formação pedagógica não seja abordada pela legislação, ela propõe que compete aos programas de pós-graduação *stricto sensu* formar profissionais qualificados para o exercício da docência, bem como para as atividades que envolvam a pesquisa, contribuindo para que os mesmos construam o conhecimento e não apenas o reproduza. Contudo, como não há amparo legal, a formação pedagógica fica sob a responsabilidade dos regimentos das instituições que oferecem cursos de pós-graduação, o que reforça a ideia de que seja dispensável o oferecimento desta formação por parte desses programas (PACHANE; PEREIRA, 2004).

Diante desse panorama, muitos estudos têm sido desenvolvidos nacionalmente, a fim de discutir a ênfase dada à formação de pesquisadores por parte dos programas de pós-graduação (ANDERE; ARAÚJO, 2008; GIL, 2008; NGANGA *et al.*, 2016; NOSSA, 1999; ; PATRUS; LIMA, 2014; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Conforme Almeida e Pimenta (2014), nesses programas há a preparação do aluno para as atividades que envolvem pesquisa, bem como produção do conhecimento, atividades que acabam sendo consagradas quando os trabalhos são divulgados em eventos ou publicados em periódicos, garantindo visibilidade ao pesquisador. Há também outras atividades no contexto acadêmico que envolvem a orientação de outros pesquisadores, participação em bancas ou pareceres, que também estão ligadas às competências do pesquisador.

Dessa maneira, o contexto apresentado anteriormente revela que a formação voltada para o exercício da docência é pouco explorada pelos programas de pós-graduação (ALMEIDA; PIMENTA, 2014). Como consequência disso, muito dos egressos desses cursos que poderão atuar na docência serão pesquisadores que atuam no processo de ensino

ou que tentam ensinar ao invés de serem professores pesquisadores (OLIVEIRA *et al.*, 2012).

De acordo com Silva e Costa (2014), as pressões externas e mesmo a inércia dos docentes em favor de uma proposta de formação em torno da competência docente justificam o fato de grande parte dos cursos de pós-graduação direcionar a aprendizagem de seus discentes para os saberes comuns à prática da pesquisa. Esta dinâmica contribui para que os docentes se mantenham no cenário das pesquisas tanto nacionais como internacionais, além de assegurar a participação dos mesmos em eventos, garantindo ainda o recebimento de recursos destinados a projetos por parte das agências que incentivam a pesquisa. Dessa forma, os saberes experienciais, bem como a aprendizagem voltada para o exercício da docência, os quais o discente assumirá ao final do curso, têm menor relevância nesse panorama.

Consoante a isto, Pereira *et al.* (2018, p. 68) sinalizam que

Os jovens professores brasileiros estão sendo formados academicamente em um ambiente onde o produtivismo assume-se como protagonista, deixando pouco (ou nenhum) espaço para a docência reflexiva. Em consequência disso (sic) este jovem professor tende, em suas aulas, repassar aos alunos-clientes modelos, manuais e receitas para o sucesso organizacional.

Soares e Cunha (2010) realizaram um estudo junto a professores-pesquisadores, coordenadores de programas de pós-graduação em educação de duas universidades públicas brasileiras, a fim de compreender como esses programas recebem docentes com diferentes formações científicas e se questões que envolvem a docência no ensino superior são trabalhadas por esses cursos. Os resultados revelaram que, na concepção dos participantes, o ensino está vinculado à pesquisa, enquanto os saberes pedagógicos são descritos a partir de formulações genéricas. Além disso, a pós-graduação *stricto sensu* é vista como o lugar privilegiado para a formação do professor universitário. Entretanto, os entrevistados reconheceram que os programas se dedicam à formação de pesquisadores, em conformidade com as ações reguladoras da Capes.

A respeito da atuação da Capes, Bastos *et al.* (2011) comentam que ao analisar o processo de avaliação dos programas de pós-graduação realizado pela referida instância, verifica-se que não há indicadores que mensurem e contemplem o aspecto pedagógico da formação docente no conceito que é atribuído a esses cursos. Os autores acrescentam que tanto na avaliação da proposta de curso quanto no exame dos resultados auferidos (marcado pela presença de indicadores de produção científica), não se encontram parâmetros que sejam capazes de mensurar a capacidade do curso em formar docentes qualificados para

conduzir o processo de ensino-aprendizagem. “Pelo menos não indicadores tão claros e objetivos quanto aqueles definidos para aferir o sucesso na formação para a pesquisa” (BASTOS *et al.*, 2011, p. 1158).

Este cenário, conforme avaliam Bastos *et al.* (2011), pode repercutir negativamente na qualidade do ensino superior que é oferecido. Isto porque a formação proporcionada pela pós-graduação, ao se voltar para a formação do pesquisador, não qualifica esse indivíduo para atuar no processo de ensino-aprendizagem de um curso de graduação, tendo em vista que esses cursos requerem um docente com conhecimento amplo, capaz de articular seu conhecimento específico com aquilo que é necessário para a formação profissional dos alunos que estão inseridos no ensino superior. Daí a necessidade de uma formação que considere as diversas competências que são requeridas de um professor universitário.

Ao analisar os programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis, objeto de estudo da presente pesquisa, o trabalho de Miranda (2010) buscou investigar a formação pedagógica oferecida por esses cursos a partir das disciplinas ligadas ao ensino. Dentre os 18 programas de mestrado e os três de doutorado existentes na época do desenvolvimento do estudo, constatou-se que em apenas dois (de mestrado) havia a obrigatoriedade quanto a cursar disciplinas didático-pedagógicas que, inclusive, apresentavam carga horária inferior às demais oferecidas pelos programas.

Com base na mesma temática, Nganga *et al.* (2016) buscaram identificar quais os componentes curriculares de formação pedagógica são oferecidos pelos cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros em Ciências Contábeis. Por meio da análise dos relatórios de indicadores desses programas, observou-se que há uma baixa oferta de disciplinas voltadas para a formação docente, havendo grande heterogeneidade quanto ao estágio docência, já que em alguns programas ele é obrigatório e em outros é optativo.

O estudo de Nganga *et al.* (2016) constatou o foco dado à formação de pesquisadores por parte dos programas de pós-graduação da área contábil, em prejuízo aos saberes pedagógicos necessários para a atuação desses discentes como futuros professores. Os autores sinalizaram que o ideal seria que os programas de pós-graduação disponibilizassem disciplinas que contemplassem tanto aspectos relacionados à pesquisa quanto aspectos de caráter didático-pedagógico, tendo em vista a contribuição dessas abordagens para a formação dos pós-graduandos.

Madhavaram e Laverie (2010) defendem que para se tornar um professor de sucesso é necessário aprender como ensinar de forma eficaz. No entanto, muitos professores que atuam no ensino de Contabilidade aprenderam a ensinar por meio do método “afundar ou

nadar” (HOLDER-WEBB; TROMPETER, 2016). Segundo os autores, embora esses docentes tenham sido alertados sobre a importância do ensino, o processo que viabilizaria esta habilidade (de ensinar) seria pouco explorado no contexto da pós-graduação.

Dessa forma, como os programas se voltaram para a formação do pesquisador, isso parece demonstrar que os saberes da investigação seriam o bastante ou se transformariam nos saberes necessários à docência (SOARES; CUNHA, 2010). Todavia, de acordo com Pachane e Pereira (2004), os cursos que priorizam a formação voltada para a pesquisa comprometem as necessidades dos professores quanto às especificidades da docência. Por isto, ainda que esses cursos ofereçam uma qualificação capaz de garantir uma titulação, a posse dela não garante uma melhoria no ensino que é oferecido por esses docentes.

Verifica-se que tanto os aspectos legais quanto os resultados das investigações sobre a formação do professor universitário, em Ciências Contábeis, evidenciam que há uma “deficiência” quanto à aquisição de competências (formação pedagógica) para atuação na docência no ensino superior. Conforme Soares (2009), os cursos de pós-graduação *stricto sensu* se tornaram o principal pilar de formação dos professores universitários, embora seus currículos deem prioridade para a formação de pesquisadores. Dessa forma, segundo a autora, a maioria desses cursos não consideram os conhecimentos, as reflexões e as práticas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, assim como os saberes pedagógicos que definem o docente do ensino superior.

O foco dessa seção esteve na responsabilidade dos programas de pós-graduação na formação docente, dando ênfase para o fato de que os mesmos têm falhado nessa atribuição ao priorizarem a formação de pesquisadores, como revelam os resultados das pesquisas aqui apresentadas. Diante disso, o tópico a seguir discutirá a necessidade da formação pedagógica e continuada para o exercício da docência no âmbito do ensino superior.

2.2 Formação pedagógica e a docência no ensino superior

De acordo com Almeida e Pimenta (2014), ao ingressar no ensino superior como professor universitário, o despreparo desse profissional fica evidente quando o mesmo tem que lidar com tarefas específicas da docência, que envolvem: o planejamento e a organização da aula, a escolha das metodologias de ensino e de avaliação, e o acompanhamento da aprendizagem dos alunos. O docente não tem consciência da sua responsabilidade no que concerne à formação não só de profissionais, mas também de cidadãos, “questões essas determinantes do que se ensina, do para que se ensina e dos modos

como se ensina e que são próprias da atividade educativa de ensinar” (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 12).

Nas palavras de Pereira *et al.* (2018, p. 60),

A formação docente para professores que pretendem atuar em níveis de educação superior no Brasil é um assunto que tem gerado polêmicas e críticas. Notavelmente, essas críticas, em sua maioria, têm como ponto central o processo precário de formação docente sob o qual os professores são preparados para enfrentar uma sala de aula.

Os principais problemas enfrentados pelos docentes de Contabilidade no início da carreira foram tema da pesquisa de Lima *et al.* (2015). Para investigarem essa temática, os autores aplicaram questionários, obtendo retorno de 84 professores brasileiros ingressantes na carreira de docente em Ciências Contábeis. Os resultados do estudo revelaram que a ausência de formação voltada para o exercício da docência pode fazer com que os docentes da área contábil se deparem com o fenômeno conhecido como “choque de realidade”. Além disso, dentre os outros problemas que os autores verificaram, estão: a desmotivação dos discentes, a heterogeneidade das classes, as salas lotadas, a falta de tempo, a dificuldade para determinar o grau de aprendizado dos alunos e a quantidade de atribuições administrativas.

Diante desse panorama, percebe-se que assumir a docência como profissão exige conhecimentos específicos e domínio científico para o seu exercício, o que requer uma preparação voltada para isso (ZABALZA, 2004). Segundo o autor, assim como as demais profissões, é preciso que os docentes detenham os conhecimentos e as habilidades necessárias para que possam cumprir com as suas responsabilidades no processo de ensino.

Deve-se reconhecer que o ato de ensinar é algo complexo, pois envolve não só o conhecimento acerca de um determinado conteúdo, mas abrange a aprendizagem dos alunos, o modo como esse aprendizado será conduzido, a escolha dos recursos que viabilizarão o processo de ensino-aprendizagem, dentre outros fatores. Por isso, embora o domínio do conteúdo por parte do professor seja importante, ele não é o bastante. É preciso pensar em estratégias que viabilizem o aprendizado dos estudantes (ZABALZA, 2004).

O foco das discussões acerca da formação docente está em reconhecer quais seriam os atributos necessários para assegurar essa formação. Esses atributos envolveriam não só fatores ligados ao ensino, mas em um sentido mais amplo contemplariam a política, a economia, os problemas que afligem a sociedade, dentre outros aspectos (SANTANA; ARAÚJO, 2011). As autoras comentam ainda que o professor deve ser alguém capaz de atuar como agente transformador no processo de ensino-aprendizagem, um pesquisador

capaz de contribuir com a sociedade e com a formação dos alunos enquanto cidadãos críticos em relação aos conhecimentos que lhes são repassados.

Para Slomski e Martins (2008), a formação do professor universitário deve compreender um processo que envolve aspectos éticos, didáticos e pedagógicos comuns, que independe do nível de formação e da área de atuação do mesmo. Isto evidencia a necessidade de se estabelecer uma rede de relações que favoreça a partilha dos conhecimentos, tanto científicos quanto pedagógicos, de modo a permitir o seu compartilhamento e reconstrução ao longo do exercício da docência.

Ao abordar a habilidade que as pessoas têm de influenciar umas às outras, Nossa (1999) traz essa influência para o âmbito do ensino. Segundo ele, a formação acadêmica dos alunos seria influenciada pelos docentes que atuaram no seu processo educacional, tendo em vista que o professor é aquele que age como facilitador nesse processo. Daí a relevância da formação desses docentes, já que determinadas características dos mesmos podem influenciar de maneira positiva ou negativa os alunos. A ética profissional, o comportamento, as metodologias por eles utilizadas e a experiência são alguns exemplos dessas características (NOSSA, 1999). Para o autor, o docente deve ser um profissional íntegro, dotado de competência e cultura, pois os alunos o veem como uma referência.

Diante disso, Masetto (2015) sugere que a docência em nível de ensino superior, assim como qualquer outra profissão, exige uma preparação específica que, por sua vez, não se limita ao diploma de bacharelado, aos títulos acadêmicos e à experiência profissional, pois a competência pedagógica também é essencial. Como educador, a responsabilidade do docente é contribuir com a aprendizagem de seus alunos e por isto há a necessidade de haver formação pedagógica para o cumprimento desse objetivo.

Embora a formação pedagógica seja amplamente discutida nos textos que tratam da formação docente, dificilmente eles trazem uma definição sobre a mesma, como revelam Klug e Pinto (2015). Nesse sentido, as autoras sinalizam que:

[...] a Formação Pedagógica considera uma formação fundamentada nas análises da totalidade dos processos educativos, pressupondo uma formação crítica em torno das finalidades sociais da educação e questionando seu papel na construção da organização social, sabendo que a educação, enquanto prática social visa à humanização do ser humano. Portanto, infere-se que a Formação Pedagógica na formação de professores pressupõe uma formação integralizadora dos conhecimentos da Pedagogia, da Didática e dos Conhecimentos Específicos da Área Disciplinar. Desta forma, afirma-se que se trata de uma formação processual, dinâmica, contextualizada, crítica e não restrita a disciplinas isoladas (KLUG; PINTO, 2015, p. 26.169).

Merchán e Díaz (2015) mencionam que a formação pedagógica, bem como o aperfeiçoamento pedagógico dos docentes que atuam no ensino superior, é uma preocupação relativamente recente. Os autores comentam que, por volta dos anos 1960, surgiram as primeiras discussões acerca do tipo de formação pedagógica que os professores universitários deveriam ter. É fato que a graduação qualifica os alunos profissionalmente em uma determinada área de acordo com as disciplinas que são ofertadas. Contudo, os alunos que optam pela pesquisa e pela educação em nível superior ingressam na carreira sem o conhecimento necessário para o ensino dos conteúdos para os quais são designados.

Em virtude dessa falta de preparação pedagógica, Merchán e Díaz (2015) apontam as principais dificuldades enfrentadas pelos docentes no processo de ensino: definir os objetivos de aprendizagem, definir as estratégias a serem utilizadas no processo de ensino-aprendizagem, utilizar as diferentes formas de avaliação no processo educacional. Assim, o professor assume a docência com base no seu conhecimento empírico e intuitivo, advindo das experiências anteriores com seus antigos professores.

Bastos *et al.* (2011) alegam que a formação pedagógica não é exigida do professor universitário, porque considera-se suficiente o domínio de conhecimentos específicos. Logo, o docente é avaliado em função das pesquisas e/ou experiência profissional que possui em uma determinada área. Valoriza-se mais o conhecimento que o docente apresenta acerca da disciplina a ser ensinada em prejuízo da sua capacidade de ensinar. Esse contexto acaba repercutindo na pós-graduação, à medida que os mestres e doutores formados por esses cursos podem assumir a docência sem que tenham as competências pedagógicas necessárias para atuarem no ensino superior.

Consoante a isto, Junges e Behrens (2015) afirmam que o professor universitário se dedica mais, bem como despende maior tempo de estudo às atividades ligadas à pesquisa em detrimento das atividades voltadas para o ensino, o que abrange também sua formação pedagógica. Além disso, as autoras comentam que, normalmente, os docentes que atuam no ensino superior têm maior identificação e afinidade com as suas áreas de formação (Direito, Arquitetura, Medicina), do que com a docência. Isto acaba refletindo nas atividades acadêmicas que desenvolvem – os livros que leem, os eventos que frequentam, os artigos que são produzidos –, pois naturalmente terão maior proximidade com as áreas nas quais se formaram inicialmente como bacharéis do que com a docência.

No entanto, a docência no ensino superior deve ser compreendida como um “processo contínuo de construção da identidade docente, tendo-se por base os saberes da experiência, construídos no exercício profissional, com apoio no ensino dos saberes

específicos das áreas de conhecimento” (PIMENTA, 2009, p. 48). Dessa forma, o desenvolvimento profissional dos professores universitários tem como responsabilidade preparar esses docentes para que sejam capazes de analisar criticamente esses saberes advindos da experiência, estabelecidos através da prática, de forma a confrontá-los e aprimorá-los a partir do arcabouço teórico de áreas como a educação, pedagogia e ensino.

A formação pedagógica é um assunto que tem sido foco de muitas pesquisas nos últimos anos. Por isso, são apresentados no Quadro 1 alguns estudos (publicados nos últimos três anos) envolvendo o ensino superior, com abordagens distintas em torno da temática.

Quadro 1 - Estudos referentes à formação pedagógica

Autores	Objetivo	Principais resultados
Lourenço, Lima e Narciso (2016)	Conhecer como a formação pedagógica do professor universitário é tratada pela legislação e pela literatura acadêmica, investigando o tema na área da Educação e da Administração.	Os resultados revelaram que há mais perguntas do que respostas no que concerne à formação do professor universitário. Além disso, embora essas perguntas sem respostas gerem angústia, representam também que a reflexão acerca do exercício da docência é uma temática que tem ganhado notoriedade. As autoras ressaltaram que tanto os programas de pós-graduação quanto a agência reguladora dos mesmos (responsável por assegurar o crescimento e a qualidade desses programas) devem se atentar para a questão sobre a formação pedagógica.
Junges e Behrens (2016)	Analisar a formação pedagógica numa perspectiva inovadora como alternativa para a construção de saberes docentes na educação superior, visando promover a mudança em sua prática na sala de aula.	Constatou-se que a participação do docente em uma formação pedagógica que o permita refletir sobre o seu papel, suas responsabilidades, sua trajetória, que amplia sua percepção acerca da docência, proporciona a construção de saberes capazes de promover importantes mudanças na sua prática docente.
Dunn, Hooks e Kohlbeck (2016)	Investigar como os programas de doutorado em Contabilidade preparam os futuros professores da área para que sejam capazes de cumprir com as responsabilidades ligadas ao processo de ensino.	Os resultados evidenciaram que os conhecimentos pedagógicos, bem como as habilidades, são adquiridos com a prática, em sua maioria, ao lecionar em um curso. A partir da percepção dos alunos, os autores constaram que a formação pedagógica oferecida pelos programas de doutorado em Contabilidade serve para cobrir áreas importantes. Contudo, essa formação é consideravelmente menor que a importância percebida por eles. Os professores novatos são os que mais valorizam os treinamentos voltados para o desenvolvimento das habilidades requeridas no processo de ensino. Além disso, as melhores práticas para a formação pedagógica seriam obtidas a partir de um curso separado de Pedagogia Universitária, associado a um modelo de aprendizagem.

Silva <i>et al.</i> (2018)	Verificar a contribuição da disciplina de Metodologia do Ensino, ministrada em um curso de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Ciências Contábeis para a formação docente.	Os resultados mostraram que a disciplina de Metodologia do Ensino contribui para a formação docente dos discentes que estão no início da carreira, à medida que ela os aproxima de conteúdos relevantes ligados à didática, bem como os coloca em contato com diferentes metodologias de ensino que podem ser utilizadas no contexto da sala de aula. Em relação aos alunos que já atuam como docentes, a disciplina foi capaz de promover uma reflexão acerca das metodologias de ensino e um aprimoramento das estratégias utilizadas por eles no processo educacional.
-------------------------------	--	---

Fonte: Elaborado pela autora.

A prática do ensino requer saberes e habilidades que podem ser adquiridos ou desenvolvidos a partir de um processo de formação pedagógica, capaz de preencher a lacuna deixada pela formação inicial ou pela formação proporcionada pelos programas de pós-graduação. Dessa forma, há conhecimentos e práticas que são determinantes na formação pedagógica do docente que atua no ensino superior, pois são conhecimentos que nesse nível de ensino não se limitam ao conteúdo que é ensinado, já que são essenciais para o ensino de qualquer área (JUNGES; BEHRENS, 2015).

Para Pimenta e Anastasiou (2002), é necessário que esses profissionais busquem a formação docente continuada, a fim de despertar o pensamento crítico em torno da vivência prática em sala de aula. Por isso,

A formação do professor, no que se refere aos conhecimentos científicos de seu campo e do campo da Educação, da Pedagogia e da Didática, requer investimentos acadêmicos. Nela se exigirá um ensino que permita ao docente os nexos com o campo e o contexto de produção dos conhecimentos na história e na sociedade. Uma formação que tome o campo social da prática educativa e de ensinar como objeto de análise, de compreensão, de crítica, de proposição, que desenvolva no professor a atitude de pesquisar, como forma de aprender (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 186).

Portanto, é possível perceber que a complexidade que envolve a docência universitária requer do professor saberes diversos, dentre eles experienciais ou disciplinares, bem como fundamentação teórica e pedagógica. Em virtude disso, as instituições de ensino devem investir tanto na titulação de seus docentes por meio dos programas de pós-graduação, como na promoção de alternativas para que a formação continuada dos mesmos ocorra, tendo em vista que não há uma formação específica para o ingresso na docência em nível de ensino superior. Por isso, a formação pedagógica continuada se mostra como uma alternativa para o docente no que se refere à construção e desenvolvimento do mesmo enquanto profissional (JUNGES; BEHRENS, 2016).

Sobre a responsabilidade dos programas de pós-graduação na formação docente, Masetto (2015) defende que esses cursos não são capazes de assegurar aos seus alunos uma formação pedagógica adequada que lhes garanta as competências necessárias à docência. Lourenço, Lima e Narciso (2016) corroboram com isso, ao afirmarem que é consenso na literatura em Educação e Administração o fato de que esses programas não devem ser considerados os únicos responsáveis pela formação pedagógica dos professores universitários, embora possam contribuir de maneira relevante para essa formação.

Com base nisso, os programas de pós-graduação devem oferecer alternativas para a formação pedagógica de seus alunos: ofertando disciplinas como a de Metodologia do Ensino Superior, realizando seminários, *workshops* ou encontros que tenham como objetivo discutir as experiências pedagógicas vivenciadas no ensino superior. Além disso, esses programas podem oferecer também atividades voltadas para a formação pedagógica daqueles que se interessam pela temática – docentes que já atuam no ensino superior –, mas que no momento, não estão vinculados a esses programas (MASETTO, 2015).

Diante desse contexto, Miranda, Casa Nova e Cornachione Júnior (2013) realizaram uma pesquisa para investigar as relações existentes entre o desempenho do discente e a qualificação docente na área contábil. Os autores trouxeram que a literatura nessa área aponta duas qualificações essenciais para os docentes que atuam no ensino superior de Contabilidade: a qualificação acadêmica, que está vinculada à preparação do docente para a pesquisa e a qualificação profissional, que está ligada às práticas profissionais que envolvem o mercado de trabalho. Segundo eles, uma terceira qualificação é ainda indicada por pesquisadores da área de educação, que seria a qualificação pedagógica, voltada para o exercício da docência na educação superior.

Miranda, Casa Nova e Cornachione Júnior (2013) consideraram as qualificações acadêmica, profissional e pedagógica do docente, bem como o baixo desempenho dos alunos dos cursos de Ciências Contábeis no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) para verificar a relação do desempenho do discente com a qualificação do docente na área contábil. Ao confrontar as variáveis ligadas à qualificação docente com o desempenho dos estudantes de Contabilidade por instituição, os resultados evidenciaram que os cursos que apresentam maior nota no ENADE são também os que possuem maiores níveis de qualificação acadêmica, o que envolve a titulação dos professores, bem como as pesquisas e publicações.

Com base no que foi apresentado nesta seção, percebe-se que o domínio do conteúdo por parte do professor não é capaz de garantir que o processo de ensino-aprendizagem seja

efetivo, pois o desafio do professor universitário é promover alternativas que o auxiliem nesse processo, contribuindo para que esse docente seja capaz de cumprir seu papel de formar não só profissionais, mas também cidadãos. Por isso, é necessário que a formação desse docente contemple também uma abordagem que esteja voltada para as práticas didático-pedagógicas, de modo a despertar nesse indivíduo um comportamento mais crítico e reflexivo em favor do processo educacional pelo qual é responsável. Daí a importância da formação pedagógica continuada.

A próxima seção trata dos saberes e competências necessários para o exercício da docência.

2.3 Os saberes e as competências docentes

Se o conhecimento do professor pudesse ser categorizado sob a forma de um manual, ele traria as características listadas no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 - Categorias do conhecimento docente

Conhecimento do conteúdo;
Conhecimento didático geral: envolve ações e estratégias voltadas para a disposição e organização da classe, indo além de suas atribuições;
Conhecimento didático do conteúdo: alia o conteúdo à pedagogia, algo que é exclusivo ao professor, no que se refere à sua compreensão como profissional da área;
Conhecimento sobre o perfil dos alunos, bem como de suas características;
Conhecimento dos contextos educativos: que abrange o funcionamento da classe, a gestão e o financiamento das instituições de ensino até o caráter das comunidades e cultura;
Conhecimento dos objetivos, das finalidades, dos valores da educação, bem como de seus fundamentos históricos e filosóficos.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Schulman (2005).

Dentre as categorias propostas por Shulman (2005), apresentadas no Quadro 2, o autor destaca a relevância do conhecimento didático do conteúdo, tendo em vista a sua contribuição para o processo de ensino. Esse conhecimento representa a relação entre o conteúdo e a didática, a qual permite a compreensão sobre como os temas e problemas se organizam, o que representam, como se adaptam aos interesses dos alunos e como se colocam perante o seu aprendizado.

Schulman (2005) propõe ainda que existem quatro fontes principais do conhecimento base para o ensino: a formação acadêmica na disciplina a ser ensinada; os materiais e o contexto do processo educacional institucionalizado (por exemplo, livros didáticos,

currículo, estrutura da profissão docente); a investigação sobre a escolarização, as organizações sociais, a aprendizagem humana, o ensino, o desenvolvimento e os demais fenômenos socioculturais que influenciam o trabalho dos professores; e a sabedoria que a prática em si promove. Sobre esta última, o autor afirma ser ela a melhor fonte para o conhecimento básico, porém, a menos codificada. Diante disso, ele acrescenta que uma das tarefas mais relevantes para a pesquisa educacional consiste em trabalhar em conjunto com outros educadores para desenvolver representações codificadas sobre a sabedoria didática prática de docentes competentes.

No âmbito da Contabilidade, Hillen, Laffin e Ensslin (2018) realizaram um estudo com o objetivo de identificar enfoques sobre a formação docente na área contábil em pesquisas fundamentadas em Portfólios Bibliográficos, teóricos e empíricos ligados à temática. Os autores verificaram nos estudos de Comunelo *et al.* (2012), Nossa (1999), Slomski (2007) e outros, a necessidade de medidas voltadas para a formação de professores para o ensino de Contabilidade, como abordado na seção anterior. Além disso, um dos achados da pesquisa indicou que os enfoques ligados à formação docente se relacionam aos fundamentos para docência: os saberes docentes, que seriam o alicerce para os conhecimentos voltados para o ensino e para o ensino reflexivo.

Sobre os saberes docentes, Tardif e Raymond (2000) os definem como algo abrangente, que contemplam não só o conhecimento em seu sentido estrito, pois envolvem também as competências, as habilidades e as próprias atitudes dos docentes, “[...] ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 212). Esses saberes essenciais no ensino vão além do conhecimento teórico adquirido no âmbito acadêmico; englobam também a experiência no exercício da docência, as características da própria personalidade desses professores e os conhecimentos que os mesmos têm em comum com os alunos, à medida que ambos convivem em um mesmo espaço, a sala de aula.

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compostos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam também de natureza diferente (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 213).

Como pode ser visto, Tardif e Raymond (2000) consideram que os saberes docentes envolvem: o conhecimento, as atitudes, as competências e as habilidades do indivíduo. Partindo dessa perspectiva, Puentes, Aquino e Quillici Neto (2009) fizeram uma pesquisa

para analisar as diferentes classificações e tipologias sobre os conhecimentos, saberes e competências necessárias à docência. Dado o objetivo do estudo, os autores elencaram onze estudos ligados à temática e, a partir da análise dos mesmos, obtiveram quatro conclusões.

Segundo Puentes, Aquino e Quillici Neto (2009), existe uma variedade de pesquisadores que têm buscado ordenar a pluralidade, a composição e a heterogeneidade dos saberes docentes; as próprias classificações e tipologias que são formuladas, resultantes desses estudos, acabam sendo tão plurais, diversas e heterogêneas quanto o objeto que se propuseram a analisar, dificultando uma análise comparativa entre elas; o maior número de classificações e tipologias torna os saberes pesquisados mais complexos e menos compreensíveis; e, por fim, embora os autores tenham feito um agrupamento das classificações e tipologias para uma melhor análise, verificou-se que o significado conceitual dos termos empregados relacionados aos atributos necessários para o exercício da docência (conhecimentos, saberes e competências) é praticamente o mesmo dentre os onze trabalhos pesquisados.

Na concepção de Slomski (2007), a docência requer saberes específicos, por se tratar de uma profissão. Dessa forma, deve-se reconhecer a sua dinamicidade, visto que a docência é construída pelos seus principais agentes, aqui especificamente, os professores universitários. Sobre eles, a autora destaca que, salvo aqueles com formação nas licenciaturas, a grande parte que atua no ensino superior não teve acesso a uma formação que os preparassem para assumir o processo de ensino-aprendizagem como ofício.

Os saberes próprios da docência têm sido o foco de pesquisas que buscam compreender as bases que servem de alicerce para essa atividade, tendo em vista que ela exige do professor assumir uma série de responsabilidades simultaneamente (SLOMSKI, 2007). Essas responsabilidades abrangem o processo de ensino e aprendizagem como um todo, envolvendo: a forma como o conteúdo será trabalhado junto aos estudantes, a escolha em relação às metodologias de ensino que serão adotadas, o monitoramento da aprendizagem dos alunos, a interação junto aos mesmos, no sentido de aproximar as suas experiências com a temática que será abordada, dentre outras tarefas típicas do processo educacional. Daí a importância, segundo Slomski (2007), desses saberes serem construídos durante a formação do professor e ao longo de sua carreira como docente.

Consoante a isto, Carneiro (2010) enfatiza que para o cumprimento das responsabilidades que são atribuídas ao professor, é necessário que haja a mobilização por parte dele de saberes: tanto aqueles já constituídos quanto os que são construídos mediante um processo, também conhecidos como saberes experienciais. Esses saberes estão

relacionados às experiências vivenciadas pelo indivíduo, aos saberes que ele construiu ao longo da vida, bem como às habilidades que ele desenvolveu durante esse tempo. Neste contexto, o estágio docência, objeto de investigação deste estudo, poderá refletir em saberes experienciais para a formação pedagógica dos pós-graduandos.

No processo de profissionalização, o indivíduo formula novos saberes, os quais são construídos a partir das experiências por ele vividas para atender às responsabilidades que lhe são designadas enquanto profissional. Sobre o professor universitário, especificamente, além dos saberes profissionais – desenvolvidos a partir dos cursos de graduação e pós-graduação, que lhes garantem a titulação de especialista em uma área do conhecimento –, os saberes experienciais tornam-se também essenciais para o exercício da docência. Isto porque tais saberes abrangem “conceitos, procedimentos, princípios, crenças e valores que formam um sistema de referência, com uma lógica interna própria que vai orientar a realização das diferentes atividades, desde a pesquisa, passando pelas atividades administrativas até a docência” (CARNEIRO, 2010, p. 105).

Ainda a respeito dos saberes experienciais, Tardif (2008) esclarece que eles correspondem ao núcleo vital do saber docente, de modo que os professores buscam tornar as relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com a sua própria prática. Dessa forma, os saberes experienciais não podem ser comparados aos demais saberes, tendo em vista que eles não só são formados pelos demais, como também aprimorados a partir das crenças que são formuladas por meio da prática e das experiências.

Perante o exposto, percebe-se que as competências – que serão o foco da análise deste trabalho – estão inseridas na abordagem desses saberes, conforme afirmam Tardif e Raymond (2000). Por isso, cabe abordar também o que a literatura traz sobre as mesmas.

2.3.1 Competências docentes

Zabalza (2003) define competência como o conjunto de conhecimentos e habilidades que os indivíduos necessitam para desenvolver um determinado tipo de atividade. A palavra competência tem sua origem no latim, como *competentia*, e remete à “qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, de fazer determinada coisa, com capacidade, habilidade, aptidão e idoneidade” (CARDOSO; RICCIO; ALBUQUERQUE, 2009, p. 366). Para os autores, a competência implica em agregar valor.

Na concepção de Torelló (2011), a competência é um termo que envolve diversos sentidos – dadas as influências culturais ou da área onde a palavra é empregada – e

complexidade, em virtude dos aspectos que a integram. Por isso, a competência não se limita ao acúmulo de conteúdo (saber), já que ela também abrange as habilidades (saber fazer), as atitudes e valores (saber ser e ser) que podem ser adquiridos ou desenvolvidos a partir da própria experiência profissional ou de iniciativas que visem uma determinada formação. Segundo o autor, a competência profissional se concentra na possibilidade de ativar em um contexto de trabalho os saberes que possam auxiliar o indivíduo a resolver da forma mais adequada situações específicas do seu ofício.

A ênfase dada às competências na formação docente está ligada à valorização do trabalho desse indivíduo enquanto profissional (PAVIÉ, 2011). O autor explica que o perfil do professor tem sofrido mudanças em virtude das novas demandas que vêm surgindo em torno da figura do educador. Essas demandas estariam relacionadas à maior heterogeneidade do perfil dos alunos, à inclusão de novas tecnologias no processo de ensino, à maior dificuldade de aprendizagem de novos conteúdos disciplinares, dentre outros aspectos.

Nesse sentido, ao relacionar competência e ensino, Vasconcelos, Cavalcante e Monte (2012) discutem as atribuições que são esperadas dos alunos e dos docentes no processo de ensino-aprendizagem em Contabilidade. Segundo eles, espera-se que os alunos desenvolvam as habilidades que lhes serão requeridas como profissionais da área, o que envolve a capacidade de trabalhar em equipe, bem como de aplicar o conhecimento teórico adquirido no âmbito acadêmico às situações práticas do dia a dia, zelando sempre pela ética. Do docente, espera-se que o mesmo desenvolva as competências que o permitam cumprir com o seu papel de educador, o que abrange desde o conhecimento que deverá ser compartilhado com os alunos até os aspectos didático-pedagógicos envolvidos no processo de ensino, assim como o planejamento, a organização, a ética, dentre outros aspectos.

Conforme Vasconcelos, Cavalcante e Monte (2012), as competências do docente são capazes de tornar o processo educacional mais eficaz à medida que elas contribuem para que o professor desenvolva melhor as atividades ligadas à docência, fazendo com que ele seja capaz de enfrentar os desafios inerentes à profissão. Além disso, essas competências podem contribuir para que o docente conscientize seus alunos quanto às suas responsabilidades no processo de ensino-aprendizagem.

Para compreender as competências que são requeridas dos docentes no exercício da profissão, o Quadro 3, apresentado adiante, visa sintetizar o que Puentes, Aquino, Quillici Neto (2009) e Masetto (2015) trazem sobre o assunto.

Quadro 3 - Competências necessárias à docência

Tipologia	Autores	Competências
Competências necessárias à docência	Perrenoud (2000)	1) organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2) administrar a progressão das aprendizagens; 3) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5) trabalhar em equipe; 6) participar da administração da escola; 7) informar e envolver os pais; 8) utilizar novas tecnologias; 9) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10) administrar sua própria formação contínua.
	Zabalza (2003)	1) planejar o processo de ensino-aprendizagem; 2) selecionar e preparar os conteúdos disciplinares; 3) oferecer informações e explicações compreensíveis e bem organizadas (habilidades comunicativas); 4) manejo das novas tecnologias; 5) conceber a metodologia e organizar as atividades; 6) comunicar-se e relacionar-se com os alunos; 7) tutoria; 8) avaliar; 9) refletir e pesquisar sobre o ensino; 10) identificar-se com a instituição e trabalhar em equipe.
	Masetto (2015)	1) competência em uma área do conhecimento; 2) domínio na área pedagógica; 3) competência na dimensão política.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Puentes, Aquino, Quillici Neto (2009) e Masetto (2015).

A respeito do Quadro 3, percebe-se que há uma pluralidade de competências que são exigidas do professor. Embora algumas se revelem como mais genéricas, como as apontadas por Masetto (2015), verifica-se que a maioria é característica do processo de ensino-aprendizagem no qual o docente está diretamente envolvido. Para o desenvolvimento deste estudo, serão analisadas as competências necessárias à docência propostas por Zabalza (2003), apresentadas no referido quadro.

No âmbito da Contabilidade, os saberes e as competências dos docentes também têm sido objeto de estudo. Em virtude disso, algumas pesquisas são apresentadas no Quadro 4, a seguir.

Quadro 4 - Estudos referentes aos saberes e competências dos docentes da área contábil

Autores	Objetivo	Principais resultados
Miranda, Casa Nova e Cornachione Júnior (2012)	Avaliar os saberes predominantes nos docentes reconhecidos como professores-referência pelos estudantes de um curso de Ciências Contábeis, de uma instituição de ensino superior pública brasileira.	Os principais motivos que justificaram a escolha dos alunos em relação aos professores-referência estavam ligados à didática ou metodologia de ensino, às atitudes e qualidades pessoais do professor (que abrangem o comprometimento, responsabilidade e dedicação), ao domínio do conteúdo que ensina e à experiência como profissional da Contabilidade. Os saberes envolvidos nessas escolhas são: conhecimento didático, domínio do conteúdo e saberes experienciais.

Nogueira, Casa Nova e Carvalho (2012)	Verificar quais as características do bom professor (ou professor exemplar), com base na percepção dos discentes do curso de graduação em Ciências Contábeis pertencentes à geração Y.	As principais características apontadas pelos alunos a respeito do bom professor foram: o domínio do conteúdo, a capacidade de explicá-lo de maneira compreensível, o elo entre a teoria e a prática, bem como o fato de o docente vir para a aula preparado para ministrá-la.
Rezende e Leal (2013)	Avaliar o nível de importância dado às competências dos docentes e identificar quais delas são exigidas dos mesmos, sob o ponto de vista dos alunos de Ciências Contábeis de instituições de ensino superior públicas e privadas sediadas em Uberlândia.	Os resultados do estudo revelaram que, sob a perspectiva dos alunos, o domínio do conhecimento, a didática e a experiência de mercado são as competências de maior relevância em relação aos docentes.
Santos e Silva (2018)	Caracterizar o processo de aprendizagem dos saberes docentes na pós-graduação em Administração.	Os autores identificaram quatro saberes docentes: profissionais, curriculares, experienciais e disciplinares. Além disso, constataram que o saber docente na pós-graduação em Administração sofre, em maior grau, a influência das atividades relacionadas à pesquisa e do orientador do discente, de modo que irão repercutir nas ações, crenças e comportamentos existentes no contexto acadêmico. O estudo conclui que a fonte de aprendizagem dos saberes docentes são as experiências vivenciadas durante a pós-graduação, em virtude da sua condição de estudante e posteriormente, como docente naquele ambiente.

Fonte: Elaborado pela autora.

Os estudos evidenciados no Quadro 4 sugerem os principais saberes e competências que devem ser apresentados pelos docentes que atuam no ensino superior de Contabilidade. Esses trabalhos revelam que o domínio do conteúdo, a didática, as experiências e a comunicação são, resumidamente, apenas algumas das competências que são requeridas do docente, corroborando Zabalza (2003).

Como pode ser visto até aqui, a docência envolve um processo de construção que deve se iniciar na pós-graduação e se estender ao longo do exercício da profissão. Nesse sentido, deve-se reconhecer a contribuição dos cursos de mestrado e doutorado para a formação docente inicial, tendo em vista o tipo de aprendizado proporcionado aos discentes a partir das experiências vivenciadas nesses cursos, como revela o estudo de Santos e Silva (2018).

Feita essa discussão acerca dos saberes e competências envolvidos no exercício da docência, a seção seguinte discutirá o papel do estágio docência na formação docente.

2.4 O estágio docência na pós-graduação

O panorama que permeia o estágio docência envolve a prioridade dada à formação de pesquisadores por parte dos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Isto fez com que o MEC passasse a recomendar a disciplina de Metodologia do Ensino Superior como instrumento de apoio à formação pedagógica dos pós-graduandos, impulsionando a Capes a tornar obrigatória a participação de seus bolsistas no estágio docência, conforme será discutido adiante (ARAÚJO *et al.*, 2014).

A Portaria nº 76/2010 define em seu artigo 18 que o estágio docência visa preparar o pós-graduando para a docência, qualificando-o para atuar no ensino de graduação. Em virtude disso, o estágio docência seria parte integrante da formação do mesmo, apesar de ser obrigatório apenas para os bolsistas do Programa de Demanda Social (CAPES, 2010). Logo, ao tornar obrigatório o estágio docência para os seus bolsistas, a Capes busca minimizar os possíveis impactos que a falta de preparação pedagógica pode gerar no ensino superior, já que é possível atuar como docente nesse nível de ensino sem esse tipo de preparação (JOAQUIM; VILAS BOAS; CARRIERI, 2013).

Assim, o estágio docência consiste numa atividade voltada para alunos de pós-graduação *stricto sensu*, os quais têm seu desempenho monitorado pelo professor que os orienta (WALL; PRADO; CARRARO, 2008). A relevância dessa atividade e/ou disciplina enquanto prática pedagógica é destacada por Alves, Barbosa e Dib (2016). Segundo os autores, em áreas nas quais a formação não é voltada para a docência, a aprendizagem pedagógica torna-se essencial para o indivíduo que será responsável por gerir o processo educacional. Dessa forma, o estágio docência aproxima os alunos da realidade com a qual terão que lidar ao ingressar no ensino superior como professores universitários.

Lima e Braga (2016) enfatizam que:

O estudo conceitual e metodológico do Estágio de Docência abrange a função do professor da universidade, que tem a Didática como porta de entrada na profissão de professor do Ensino Superior. Na sociedade dita do conhecimento, não basta saber a ciência a ser ensinada, pois é preciso estabelecer a mediação entre este campo de conhecimento e os estudantes, de maneira que se promova o processo ensino-aprendizagem da profissão docente, valores e visão de mundo (LIMA; BRAGA, 2016, p. 74).

As diretrizes sobre o estágio docência em relação ao seu funcionamento, estrutura e realização baseiam-se nas normas de cada IES ou são definidas pelos próprios programas aos quais estejam vinculadas. De maneira efetiva, o estágio pode ocorrer quando o aluno,

sob a supervisão de um orientador, assume um conteúdo para ensinar na graduação ou a partir de encontros presenciais entre o aluno e o seu orientador (JOAQUIM, 2011).

Em relação à oferta do estágio docência nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade, o estudo de Nganga *et al.* (2016) revelou que dentre os 17 cursos analisados, em apenas quatro o estágio docência era obrigatório. Segundo Santos e Helal (2015), o fato de o estágio docência não ser obrigatório em todos os programas de pós-graduação, em virtude dos mesmos se voltarem para a pesquisa, faz com que seus egressos tenham maior dificuldade para lidar com os desafios da docência no ensino superior.

Para Pimenta e Lima (2004), o exercício de qualquer profissão exige prática, e essa lógica também se aplica à docência. As autoras defendem que, “o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática consagrados como bons” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 35).

Santos e Helal (2015) corroboram com isso ao colocarem que é com base nesse ambiente de observação, de imitação e de reprodução das práticas oferecido pelo estágio docência que o aluno fundamenta o seu processo de desenvolvimento docente, à medida que ele realiza adaptações, a fim de adequar essas práticas ao contexto no qual ele está inserido. Além disso, os autores argumentam que a relação que se estabelece entre o docente e seu orientando contribui para que esse aluno o veja como referência, dadas as experiências que são trocadas e que contribuirão para a formação do mesmo como docente.

Dessa forma, uma relação de proximidade entre o professor responsável pela disciplina e o aluno é essencial para o seu melhor aproveitamento em torno do estágio. Isto porque é nesse momento que o aluno poderá pensar de maneira crítica e reflexiva sobre o processo de ensino-aprendizagem, o qual constitui a atuação docente (ROCHA-DE-OLIVEIRA; DELUCA, 2017).

No entanto, Joaquim, Vilas Boas e Carrieri (2013) criticam a forma como o estágio docência tem sido conduzido em algumas instituições de ensino superior, pois tem-se priorizado o saber prático, o qual por si só não é capaz de garantir uma formação adequada ao futuro docente, tendo em vista que o modelo vigente reforça ainda mais a crença de que se aprende a ensinar, ensinando. Os autores acrescentam que, ao serem sugeridas reflexões em torno da prática, na maioria das vezes são utilizadas bibliografias estrangeiras, que não se aproximam da realidade social brasileira. Por isso, é necessário que a prática reflexiva se dê em consonância com a realidade do próprio país para que as mudanças sociais possam se tornar viáveis.

Patrus e Lima (2014) criticam ainda o fato de alguns orientadores repassarem suas responsabilidades enquanto docentes da graduação para os seus estagiários durante o estágio docência. Dessa forma, os alunos ficariam encarregados de conduzir as aulas, bem como o processo de ensino-aprendizagem e a sua avaliação. Isto revela que no estágio docência a aprendizagem não é acompanhada, pois o aprendizado se daria com a prática. Seguindo essa lógica, os orientadores teriam maior disponibilidade e liberdade para se dedicar a outros projetos que não a orientação de seus alunos (participação em congressos, desenvolvimento de pesquisas e artigos, etc.).

É importante que se considere que a formação docente não se limita simplesmente ao fato de o pós-graduando ter contato com a sala de aula ao substituir o seu professor orientador, assim como essa formação não pode ser garantida com o oferecimento de uma ou mais disciplinas voltadas para a formação pedagógica (BASTOS *et al.*, 2011). Segundo os autores, esse tipo de formação requer mais dos programas de pós-graduação, porém, talvez os mesmos não saibam como oferecê-la. Isto fica evidente à medida que a realização do estágio docência apresenta formatos muito distintos não só entre os programas, mas às vezes num mesmo programa.

Embora não tenham sido encontrados estudos que analisassem o papel do estágio docência no âmbito da pós-graduação em Contabilidade (nas bases de dados pesquisadas), trabalhos como o de Joaquim, Vilas Boas e Carrieri (2013) evidenciam as contribuições da referida atividade para a formação docente. Os autores realizaram a pesquisa junto a alunos de um curso de pós-graduação em Administração, matriculados no estágio docência durante o ano de 2010, em uma universidade federal de Minas Gerais. O estudo teve como objetivo avaliar a viabilidade do estágio como alternativa à prática do ensino, investigando o sentido atribuído pelos pós-graduandos ao desenvolverem essa atividade. Dentre os achados da pesquisa, verificou-se que o estágio docência permite aliar pesquisa e ensino, contribuindo para a formação dos alunos enquanto futuros docentes.

Ainda sobre o estudo de Joaquim, Vilas Boas e Carrieri (2013), os autores destacaram a relevância do estágio docência no que se refere à aproximação da teoria com a prática. Segundo eles, “há que se atentar para o fato de que um bom teórico nem sempre é um bom professor; essas duas realidades precisam coexistir, e não ser entendidas como polaridades” (p. 362). Além disso, ressaltaram que os pós-graduandos encararam o estágio como uma oportunidade para o desenvolvimento de competências que lhes auxiliarão no exercício da docência, e isto se deve ao fato de que essa atividade é para muitos deles o

primeiro contato com a sala de aula, o que demonstra o papel do estágio docência na formação didático-pedagógica do processo de ensino-aprendizagem.

O estudo de Santos e Helal (2015) também merece ser comentado, pois os autores analisaram como o estágio docência desenvolve competências docentes no programa de pós-graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba. Os resultados da pesquisa revelaram que o programa oferece ao mercado de trabalho docentes que tiveram suas competências desenvolvidas a partir da prática. Isto porque, sob o ponto de vista dos pós-graduandos, o estágio docência se mostra como uma iniciativa positiva à medida que proporciona aos alunos a experiência necessária para sua formação, bem como para o desenvolvimento das competências essenciais para o exercício da docência no ensino superior. Conforme os autores,

[...] o desenvolvimento do estágio docência pelo futuro docente é uma oportunidade de vivenciar a prática da sala, é o momento de aprendizado, que deve ser aproveitado pelo mesmo em sua totalidade, e para as IES que oferecem pós-graduações *stricto sensu*, e integralizam o estágio docente como componente obrigatório. É o momento para potencializar no futuro docente a tríade ensino-pesquisa-extensão, desenvolvendo as competências necessárias para oferecer ao mercado docentes capazes de oportunizar aos seus alunos o aprendizado necessário para o exercício de sua profissão (SANTOS; HELAL, 2015, p. 17).

Com foco ainda no estágio docência, Pereira *et al.* (2018) se propuseram a analisar como esse componente curricular pode contribuir na formação acadêmica e profissional de professores, sob a perspectiva de alunos egressos dos cursos de mestrado e doutorado em Administração de instituições de ensino superior localizadas no estado de Minas Gerais. Os achados do estudo revelaram um cenário onde o docente aprende a ser professor por meio das suas próprias experiências, ainda que em caráter precário. Dessa forma, aqueles indivíduos que até então eram alunos passam a atuar também como professores. Este contexto acaba refletindo de um lado, sofrimento e angústia por parte dos discentes e de outro, mecanismo de promoção da autocrítica, autorreflexão e autoconstrução dos mesmos enquanto docentes.

Com base na pesquisa de Pereira *et al.* (2018, p. 68), embora haja várias ressalvas em torno do estágio docente, “a prática de estágio docência [des]supervisionado foi avaliada por todos os entrevistados como uma metodologia importante no processo de formação do professor, principalmente durante o mestrado”, isto porque proporcionaria a esse aluno um primeiro contato com a sala de aula.

Em síntese, ainda que críticas sejam feitas em relação ao modo como o estágio docência tem sido conduzido em algumas instituições de ensino, deve-se reconhecer as contribuições do mesmo para a qualificação pedagógica dos pós-graduandos, principalmente para os alunos advindos de cursos como o de Ciências Contábeis, que não oferecem em suas estruturas curriculares disciplinas voltadas para o magistério. Isto porque o estágio docência proporciona um contato inicial entre o discente e o processo educacional pelo qual ele será responsável ao assumir a docência como profissão. Nesse sentido, a referida disciplina e/ou atividade, no âmbito da pós-graduação, permite que o aluno desenvolva competências que mais tarde lhe serão requeridas enquanto professor universitário.

Por fim, a próxima seção discutirá a Teoria da Aprendizagem Experiencial, que servirá de base para fundamentar a presente pesquisa.

2.5 Teoria da Aprendizagem Experiencial

Antes de abordar a aprendizagem experiencial em si, cabe esclarecer o que vem a ser aprendizado. Por isso, é importante considerá-lo como um processo que se dá quando conceitos são associados às experiências, a partir de reflexões (GOSLING; MINTZBERG, 2006). Logo, para que o aprendizado ocorra, deve-se reconhecer que o conhecimento não deve ser simplesmente repassado às pessoas, pois é preciso encorajá-las a buscá-lo em favor do seu próprio aprendizado. Portanto, as pessoas são capazes de aprender melhor quando podem agir e descobrir novos fatos para si mesmas (BEHR; TEMMEN, 2012).

Merriam e Bierema (2013) propõem que a vida do indivíduo se desenvolve seguindo um padrão cíclico, no qual o aprendizado desencadeia novas experiências, além das experiências de vida por si só acabarem sendo também fontes de aprendizado. As autoras argumentam que essa ligação entre experiência e aprendizado se sobressai em maior grau na vida adulta, tendo em vista as relações que são estabelecidas no âmbito pessoal, público e profissional nessa fase. Assim, a aprendizagem de adultos é pautada no envolvimento, na reflexão e no significado das experiências, sejam elas físicas, emocionais, intelectuais, sociais ou espirituais. Logo, as experiências vividas por um adulto não só promovem o aprendizado, como também servem como recursos para que o aprendizado ocorra.

Com o passar do tempo, à medida que o indivíduo envelhece, ele adquire uma variedade de experiências de vida que podem ser aproveitadas numa situação de aprendizado, e que também estimulam a necessidade de aprendizado. Dessa maneira, o homem não só se conecta com experiências anteriores para promover novas aprendizagens,

mas suas experiências constantes requerem novos aprendizados (MERRIAM; BIEREMA, 2013).

O recurso de maior valor na educação de adultos é a experiência (KNOWLES *et al.*, 2005). Conforme os autores, a experiência é como um livro de vida do aluno adulto e, por isso, um ensino autoritário, exames que limitam o pensamento original e fórmulas pedagógicas rígidas não são adequados para o ensino voltado para esse público. Portanto, a educação de adultos é um processo no qual esses alunos se tornam conscientes sobre uma experiência significativa.

Para Knowles *et al.* (2005), a educação de adultos pode ser compreendida como um processo no qual o indivíduo aprende a se conscientizar e avaliar sua experiência. Para isso, o adulto não pode começar estudando assuntos com a expectativa de que algum dia esse conteúdo faça sentido. Contrariamente, o aluno deve se dedicar às situações nas quais se encontra, voltando-se para os problemas que desafiam sua autorrealização. Nesse cenário, o professor atua como um guia e não como uma figura autoritária. Dessa forma, uma das principais distinções entre a educação convencional e a adulta está no próprio processo de aprendizagem, pois em uma aula de adultos, a experiência do aluno conta tanto quanto o conhecimento do professor.

A conexão entre a aprendizagem de adultos e a experiência de vida é tão básica que é difícil pensar em qualquer aprendizado que ocorra isolado da experiência (MERRIAM; BIEREMA, 2013). Nesse sentido, as autoras explicam que a prática reflexiva, ou a aprendizagem baseada na prática, como também pode ser conhecida, é a aprendizagem que é adquirida a partir da reflexão ou na prática (experiência). Sendo assim, o aprendizado está enraizado na prática ou na experiência, mesmo que essa experiência seja de educação formal, de modo que para aprender é preciso refletir sobre ou na experiência.

Merriam e Bierema (2013) mencionam que a “reflexão sobre a ação” e a “reflexão na ação” são dois conceitos essenciais na prática reflexiva. A reflexão sobre a ação ocorre quando temos uma experiência e conscientemente pensamos sobre ela depois de tê-la vivenciado. Dessa forma, o indivíduo pode optar por fazer algo semelhante ou diferente em sua futura “prática”. Já a reflexão na ação é diferente, pois a reflexão se dá quando o indivíduo está envolvido na experiência, ocorrendo de maneira simultânea à prática.

A experiência deve ser compreendida, portanto, como um conhecimento ou aprendizado que é adquirido a partir da prática ou da observação¹. Desta forma, é a

¹Fonte:<<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/experi%C3%Aancia/>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

experiência que possibilita o entendimento do processo de aprendizagem (BISPO, 2015). Baseado nisso, David Kolb (1984) desenvolveu um modelo que ilustra como o aprendizado das pessoas ocorre, relacionando a aprendizagem às experiências pessoais. Para o autor, o conhecimento se dá a partir da transformação da experiência, de modo que esse conhecimento é constantemente criado e recriado.

A Teoria da Aprendizagem Experiencial se fundamenta no trabalho de estudiosos do século XX (John Dewey, Kurt Lewin, Jean Piaget, dentre outros), que atribuíram a experiência como o fator central de suas teorias de aprendizagem e desenvolvimento (KOLB; KOLB; 2005). A teoria é construída a partir de seis proposições que são compartilhadas pelos estudiosos citados anteriormente, que são sintetizadas no Quadro 5.

Quadro 5 - Proposições da Teoria da Aprendizagem Experiencial

Proposições
1. A aprendizagem deve ser concebida como um processo e não como fruto de resultados. Assim, para melhorar a aprendizagem, deve-se considerar o envolvimento dos alunos em um processo que inclua <i>feedback</i> em torno dos seus esforços de aprendizagem.
2. A aprendizagem é um processo de reaprendizagem, de modo que essa aprendizagem pode ser facilitada à medida que ideias acerca de um tema são compartilhadas com os alunos para que possam examinar, testar e integrar novas ideias, tornando-as mais refinadas.
3. A aprendizagem requer a resolução de conflitos entre elementos que são dialeticamente opostos. Os conflitos e as diferenças movem o processo de aprendizagem. No processo de aprendizagem, a pessoa é convidada a se mover entre quatro polos opostos. São eles: reflexão e ação, sensação e pensamento.
4. A aprendizagem abrange um processo holístico de adaptação ao mundo e por isto, ela não é mero resultado da cognição, pois requer o indivíduo integralmente, no que tange ao seu pensamento, sentimento, percepção e comportamento.
5. A aprendizagem é resultado de transações sinérgicas entre a pessoa e o meio onde ela vive. Assim, o aprendizado ocorre a partir do equilíbrio entre os processos dialéticos de assimilação de novas experiências em torno de conceitos já existentes e da acomodação de conceitos existentes em favor de novas experiências.
6. A aprendizagem é um processo que permite a criação do conhecimento. A Teoria da Aprendizagem Experiencial propõe que a aprendizagem é construída, de modo que o conhecimento é criado e recriado a partir do conhecimento pessoal do aluno. Esse raciocínio diverge do modelo de “transmissão”, que serve de base para a prática educacional atual. Segundo esse modelo, as ideias já existentes são transmitidas aos alunos.

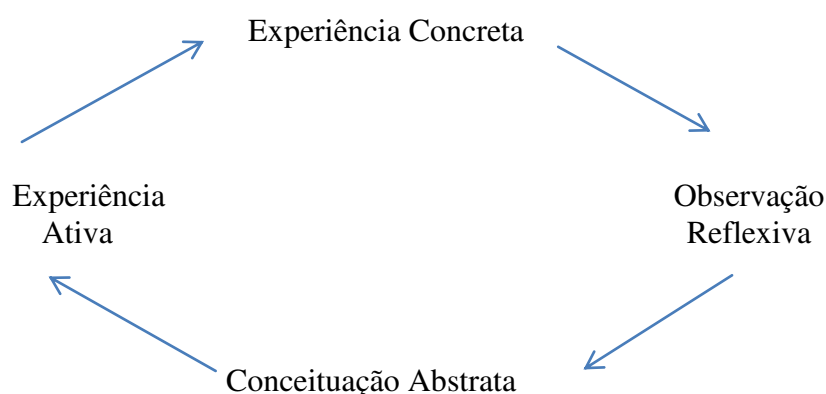
Fonte: Elaborado pela autora com base em Kolb; Kolb (2005).

A Teoria da Aprendizagem Experiencial sugere que a aprendizagem é um processo no qual o conhecimento é criado e recriado a partir da transformação da experiência (KOLB; KOLB, 2005). Logo, a aprendizagem experiencial compreende um conjunto de mecanismos que oferecem às pessoas experiências capazes de estimulá-las a aprender. Contudo, Sonaglio, Godoi e Silva (2013) asseveram que as experiências não têm valor garantido, o

que implica que os indivíduos podem ter impressões diferentes acerca de uma mesma experiência, pois a experiência atual é dada pela interação entre as suas experiências anteriores com o presente.

Kolb (1984) propõe um modelo de aprendizagem experiencial que consiste num ciclo contínuo composto por quatro diferentes estágios integrados. De acordo com Kolb e Kolb (2005), o modelo ilustra dois modos dialeticamente relacionados de experiência de compreensão, dados pela Experiência Concreta e pela Conceituação Abstrata; e dois modos relacionados dialeticamente de experiência de transformação, dados pela Observação Reflexiva e pela Experiência Ativa. Assim, a aprendizagem é um processo de construção do conhecimento que abrange uma tensão criativa entre os quatro modos de aprendizagem que reagem às demandas contextuais (KOLB; KOLB, 2005). Diante disso, o processo de aprendizagem é concebido como um ciclo, que é representado pela Figura 1.

Figura 1 - Modelo de Aprendizagem Experiencial



Fonte: Elaborado pela autora com base em Kolb; Kolb (2005).

Conforme Gil (2008), o processo de aprendizagem experiencial tem início na experiência (Experiência Concreta), que serve de base para a reflexão (Observação Reflexiva), que aliada a uma teoria (Conceituação Abstrata) faz com que hipóteses sejam criadas a fim de serem testadas em novas situações (Experimentação Ativa). Ao trazer essa discussão para o âmbito do processo educacional, o autor defende que a aprendizagem experiencial promove a aproximação da teoria com a prática, já que permite que conceitos abstratos tenham significado ao serem confrontados com as situações do dia a dia. Logo, ao adquirirem conhecimento teórico, os alunos são capazes de relacioná-lo à vida das pessoas.

A disposição dos estágios que compõem o ciclo de aprendizagem, bem como a forma como eles interagem, determinam os diferentes estilos de aprendizagem (PIMENTEL,

2007). Os estilos de aprendizagem correspondem à maneira como cada indivíduo absorve ou compreende as informações (FELDER, 1996). Esses estilos, segundo Sonaglio, Godoi e Silva (2013), também se relacionam às características pessoais de compreender e processar as experiências.

Há duas dimensões de aprendizagens nas quais os estilos de aprendizagem percorrem: a percepção e o processamento. O modo como a informação é percebida abrange a experiência concreta em paralelo à conceituação abstrata. Já o modo como a informação é processada envolve a observação reflexiva em paralelo à experimentação ativa (KOLB, 1984). Quando combinadas, as dimensões do modelo evidenciam quatro estilos de aprendizagem distintos (SONAGLIO; GODOI; SILVA, 2013):

- a) Divergente – dado pela combinação da experiência concreta e a observação reflexiva. É representado pelos alunos reflexivos, que apresentam imaginação fértil, que tendem a ser sociáveis e sensíveis;
- b) Assimilador – dado pela combinação entre a conceituação abstrata e a observação reflexiva. Os alunos teóricos representam esse estilo de aprendizagem, os quais apresentam ampla capacidade de criar modelos teóricos;
- c) Convergente – dado pela combinação entre a conceituação abstrata e a experimentação ativa. Esse estilo é representado pelos alunos pragmáticos, que tem facilidade em por em prática as ideias;
- d) Acomodador – dado pela combinação da experimentação ativa e a experimentação concreta. Esse estilo compreende os alunos ativos, que apreciam executar planos, experimentar e por isto, tem aptidão para novas experiências.

Importante ressaltar que, embora cada indivíduo apresente seu estilo de aprendizagem, isto não impede o desenvolvimento de outro estilo, caso haja um estímulo para isso (SONAGLIO; GODOI; SILVA, 2013). Os autores garantem que o desenvolvimento de um novo estilo de aprendizagem está associado ao desenvolvimento prévio de habilidades, que podem ser estimuladas no processo de formação do discente a partir da adoção de diferentes metodologias de ensino no processo educacional.

Consoante a isto, García e Conde (2003) afirmam que a Teoria da Aprendizagem Experiencial pode ser vinculada à prática educativa, à medida que para cada estilo de aprendizagem identificado podem ser sugeridas diferentes estratégias e atividades de ensino específicas. Os autores acrescentam que a teoria se conecta com diversas metodologias de aprendizagem que podem se relacionar com a aprendizagem colaborativa, com a

aprendizagem baseada em problemas (*Problem Based Learning*) ou ainda com a aprendizagem baseada na ação.

Dado que a aprendizagem se dá com a vivência, são as experiências que a tornam possível (BISPO, 2015). Assim, “o ser humano está apto a aprender todo o tempo, seja em ambientes formais ou informais” (p. 57). Nesse sentido, Santos (2013) investigou as contribuições das experiências (sociais, profissionais e da educação formal) no processo de aprendizagem de alunos da graduação do curso de Administração.

Com uma abordagem quali-quantitativa, o estudo de Santos (2013) foi desenvolvido com discentes matriculados nas IES públicas e privadas do estado da Paraíba. Nele, constatou-se que dez fatores caracterizam as experiências sociais, profissionais e da educação formal, de modo que a ação profissional e as atividades acadêmicas são as mais significativas. A análise dos dados permitiu uma melhor compreensão acerca do papel das experiências no processo de aprendizagem dos bacharelados em Administração, tornando possível assegurar que as experiências profissionais são as mais significativas, seguidas das experiências de educação formal e sociais.

Sobre a formação docente especificamente, Girvan, Conneely e Tangney (2016) afirmam que a aprendizagem experiencial no desenvolvimento profissional do professor não é algo novo, de modo que os relatos sobre o seu uso se concentram nas experiências dos docentes ao desenvolverem suas práticas em sala de aula. Ou seja, experimentando, refletindo e adaptando novas teorias, práticas e conteúdo que eles foram inserindo no seu próprio contexto profissional.

Ao relacionar a Teoria da Aprendizagem Experiencial ao objeto de análise deste estudo, o estágio docência, deve-se considerar a contribuição deste componente curricular para a formação do pós-graduando, já que ele se mostra como uma alternativa para a prática pedagógica de ensino-aprendizagem, pois aproxima a teoria da prática no contexto acadêmico (JOAQUIM; VILAS BOAS; CARRIERI, 2013). A percepção dos próprios autores ao investigarem o estágio docência é a de que os discentes veem nessa atividade a oportunidade para desenvolverem os atributos que os permitirão construir um posicionamento enquanto docentes. Isto porque para muitos alunos é esse o momento em que se dá o primeiro contato com a sala de aula.

O interesse de algumas universidades em promover a aprendizagem experiencial decorre principalmente da importância atribuída à experiência direta com a realidade social na formação dos profissionais. Interessa-lhes formar profissionais competentes para entender os papéis sociais, interagir de maneira mais efetiva com as pessoas e enfrentar os desafios de um mundo caracterizado principalmente pela

mudança. Com efeito, a aprendizagem experiencial contribui para que os estudantes mais facilmente se introduzam no mercado de trabalho e se tornem mais competitivos (GIL, 2008, p. 216).

Ao associar a aprendizagem experiencial proposta por Kolb (1984) ao processo educacional no qual o estágio docência está inserido, verifica-se que é nesse momento em que o discente será instigado a vivenciar situações que o estimularão a aprender. Dessa forma, à medida que o estágio docência se desenvolve, o aluno terá a oportunidade de confrontar o conhecimento até então teórico com a realidade da sala de aula, fazendo com que a aprendizagem ocorra de maneira natural e gradativa (GIL, 2008).

Com base no que foi até aqui apresentado, entende-se que a aprendizagem experiencial se dá quando um indivíduo se envolve em uma atividade e a analisa de maneira crítica, de modo que é a partir dessa análise que os resultados são aplicados (SANTOS, 2013). Essa dinâmica ocorre de forma espontânea na vida humana e consiste em um processo indutivo, à medida que parte da observação. “A aprendizagem indutiva significa a aprendizagem por meio da descoberta, na qual o que exatamente será aprendido não pode ser especificado antecipadamente” (SANTOS, 2013, p. 38).

Assim, de acordo com o que foi exposto nesta seção quanto às experiências como fonte de aprendizado, qual seria o papel das experiências proporcionadas pelo estágio docência na formação docente? Isto fundamenta o objetivo do presente trabalho, à medida que o mesmo tem como intuito identificar e analisar, na percepção dos pós-graduandos da área contábil, quais competências são desenvolvidas no estágio docência para a qualificação docente.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O objetivo geral deste trabalho é identificar e analisar, na percepção dos discentes dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da área contábil, quais competências são desenvolvidas no estágio docência para a qualificação docente. Com base nisso, este estudo pode ser classificado como descritivo, tendo em vista que esse tipo de pesquisa busca “identificar, relatar, comparar, entre outros aspectos” (RAUPP; BEUREN, 2003, p. 81). A pesquisa descritiva é caracterizada pelo uso de técnicas padronizadas de coleta de dados, dentre elas o questionário e a observação sistemática (GIL, 2002).

De acordo com Vergara (2000), a pesquisa descritiva não tem como objetivo explicar os fenômenos por ela descritos, ainda que ela possa servir de suporte para elucidá-los. Dessa maneira, essa tipologia de pesquisa visa “descrever, analisar ou verificar as relações entre fatos e fenômenos (variáveis), ou seja, tomar conhecimento do que, com quem, como e qual a intensidade do fenômeno em estudo” (FERNANDES; GOMES, 2003, p. 8).

Em relação à abordagem do problema proposto por este trabalho, o presente estudo adota a abordagem quali-quantitativa. Essa abordagem, também conhecida como mista, associa elementos das pesquisas qualitativa e quantitativa (por exemplo, coleta de dados, análise e técnicas de inferência qualitativas e quantitativas), a fim de obter maior amplitude e profundidade sobre o que está sendo estudado (JOHNSON; ONWUEGBUZIE; TURNER, 2007).

Portanto, a pesquisa com métodos mistos exige que o pesquisador colete e analise de maneira sistemática e rigorosa os dados, sejam eles quantitativos ou qualitativos. Esses procedimentos (quantitativos ou qualitativos) podem tanto compor um estudo quanto as diferentes fases de um programa de estudo, de modo que eles são planejados e organizados a fim de dar direcionamento à pesquisa (CRESWELL; CLARK, 2013).

Entendido isso, as seções seguintes buscam elucidar os tipos de pesquisas que foram desenvolvidas visando atender cada objetivo específico proposto por esse estudo.

3.1 Pesquisa Documental

O primeiro objetivo específico proposto por este estudo consiste em identificar os componentes curriculares de formação pedagógica que são ofertados na estrutura curricular dos programas de pós-graduação em Ciências Contábeis brasileiros. Com vistas a atender esse objetivo, realizou-se uma pesquisa documental a partir dos dados disponibilizados pela

Capex na plataforma Sucupira, com o intuito de verificar quais disciplinas/atividades voltadas para a formação de professores são oferecidas pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis e se as mesmas são ofertadas como obrigatórias ou optativas. Neste momento, foram também identificados os cursos que oferecem o estágio docência. O Quadro 6 apresenta os programas que atualmente estão em funcionamento no país: 26 cursos de mestrado e 14 de doutorado (CAPES, 2017).

Quadro 6 - Programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis no Brasil

Região	Instituição de Ensino	Ano de Início	
		Mestrado	Doutorado
Centro Oeste	Universidade Federal de Goiás	2016	-
	Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	2017	
	Universidade de Brasília (UNB - UFPB – UFRN)	2007	2007
Nordeste	Universidade Federal de Pernambuco	2007	2016
	Universidade Federal da Paraíba – Campus I João Pessoa	2015	2015
	Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Campus Natal	2015	-
	Universidade Federal da Bahia	2007	-
	Programa Multi-Institucional e Inter-regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis - UnB/UFPB/UFRN	2007	2007
	Universidade Federal Rural de Pernambuco	2015	-
Sudeste	Fundação Instituto Capixaba de Pesquisa em Contabilidade, Economia e Finanças	2009	2009
	Universidade Federal do Rio de Janeiro	1998	2014
	Centro Universitário FECAP	1999	-
	Universidade Federal de Uberlândia	2013	2016
	Universidade Federal do Espírito Santo	2010	-
	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	1978	-
	Universidade de São Paulo	1970	1978
	Universidade Federal de Minas Gerais	2007	2007
Universidade de São Paulo/ Ribeirão Preto	2005	2013	
Sul	Universidade Regional de Blumenau	2005	2008
	Universidade Estadual de Maringá	2014	-
	Universidade Comunitária da Região de Chapecó	2015	-
	Universidade Federal de Santa Catarina	2004	2013
	Universidade Federal do Paraná	2005	2014
	Universidade Federal do Rio Grande	2017	-
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2016	-	

Fonte: Capes (2017).

Importante destacar que os discentes convidados a participar da presente pesquisa cursaram o estágio docência e/ou componentes curriculares correlatos no decorrer da pós-graduação em Contabilidade.

3.2 Pesquisa Qualitativa – *Focus Group*

Como o foco do trabalho é o estágio docência, pretendeu-se aprofundar a pesquisa com a aplicação de entrevista (*focus group*) junto aos alunos que a cursaram. Esta etapa foi realizada inicialmente para a coleta de dados e teve como objetivo explorar o tema em estudo, a fim de buscar informações que complementassem (aprimorassem) o questionário aplicado na segunda etapa da pesquisa.

Para o *focus group*, escolheu-se o programa de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), criado em 2013 e um dos poucos no Brasil a oferecer o estágio docência como componente curricular obrigatório para alunos bolsistas e não bolsistas (CAPES, 2017). O estudo de Nganga *et al.* (2016) reforça que dentre os 17 programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis existentes no país (no período em que o estudo foi desenvolvido), em apenas quatro era obrigatório realizar o estágio docência.

É importante ressaltar que há uma Resolução – disponível no Apêndice A deste trabalho – que norteia o estágio docência no PPGCC da UFU. O documento estabelece que o estágio é uma atividade de formação obrigatória para os discentes do programa (tanto os de mestrado quanto os de doutorado), a fim de promover “reflexões e vivências das práticas docentes na universidade, com vistas à formação de competências e habilidades de docentes de ensino superior com níveis de mestrado e doutorado”. Na Resolução é possível verificar as diretrizes propostas pelo PPGCC em torno do estágio docência, bem como as competências que se espera desenvolver no aluno a partir da realização dessa atividade.

Em relação ao *focus group* (grupo focal), a técnica consiste em um tipo de entrevista cuja realização é feita em grupo a fim de que o mesmo discuta uma temática específica (MARTINS; TEÓFILO, 2007). Essa metodologia, também conhecida como grupo de discussão, pode ser utilizada em diferentes momentos do processo investigativo e tem como objetivo promover a coleta de dados (SILVA; VELOSO; KEATING, 2014).

Segundo Kind (2004), duas figuras são necessárias para o *focus group*, o moderador e o observador, de modo que os demais critérios de formação do grupo estarão relacionados aos objetivos buscados pela pesquisa. A autora afirma que é responsabilidade do pesquisador estruturar os grupos de maneira que eles estejam em coerência com aquilo que se pretende investigar. No entanto, ressalta-se que essa metodologia pressupõe a organização de pelo menos dois grupos focais para cada variável relacionada ao assunto que será

discutido. Além disso, é fundamental que haja uma quantidade de grupos focais capazes de garantir a saturação da temática em questão (KIND, 2004).

Para a realização do grupo focal deste estudo, foram convidados 20 alunos do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis da UFU que já realizaram o estágio docência. O contato foi realizado via e-mail, a partir da listagem com a relação dos discentes, matriculados no programa, fornecida pela coordenação do mesmo.

Após o envio do convite para participação no grupo focal, os 16 discentes que confirmaram presença na entrevista foram divididos em dois grupos distintos: 8 alunos participaram do grupo de quem já possuía experiência com a docência no momento em que realizaram o estágio docência e 8 alunos compuseram o grupo dos que não possuíam experiência ao realizar o estágio docência. Os mesmos foram informados com antecedência sobre a data, local e horário em que ocorreriam as entrevistas.

Desta forma, no mês de junho de 2018 foram realizados dois grupos focais distintos (um composto por alunos sem experiência com a docência ao cursar o estágio docência e outro com alunos com experiência como docentes ao cursar o estágio docência), os quais foram mediados por uma professora convidada, que atua na área de negócios e que possui experiência na aplicação desse instrumento de coleta de dados. Este procedimento isentou a pesquisadora do envolvimento no momento do grupo focal, embora a mesma tenha participado como ouvinte (observação).

A mediadora convidada para conduzir o grupo focal se encarregou de explicar aos participantes os procedimentos da entrevista, bem como o objetivo da pesquisa, solicitando ainda, a autorização aos discentes para gravação das mesmas. O grupo focal foi direcionado por um roteiro organizado pela pesquisadora, disponibilizado como Apêndice B neste trabalho, que abrangeu as categorias de análise propostas para o estudo envolvendo as competências desenvolvidas no estágio docência.

Por fim, cabe ressaltar que a presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da instituição em que foi proposta, sendo aprovada sua realização pelo referido comitê, conforme parecer nº. 2.942.571, disponível no Apêndice C.

3.3 Pesquisa Quantitativa - Levantamento

A pesquisa de levantamento foi realizada na segunda etapa de coleta de dados, com o objetivo de identificar as competências desenvolvidas no estágio docência para a formação docente, conforme a percepção dos pós-graduandos da área contábil, como propõe o

objetivo do estudo. De acordo com Gil (2002), o levantamento envolve o questionamento direto dos indivíduos cujo comportamento se espera conhecer. Por isso, foi aplicado um questionário junto aos alunos matriculados nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis entre o período de 2013 e 2017.

O motivo que justifica a escolha pelo período que compreende os anos de 2013 a 2017 está relacionado ao fato de que a última avaliação dos cursos de pós-graduação realizada pela Capes ocorreu no quadriênio 2013-2016 (CAPES, 2017). Importante destacar que por escolha da pesquisadora, incluiu-se o ano de 2017 com o intuito de abranger um período de cinco anos na análise.

Para obter a população do estudo, contatou-se por e-mail a coordenação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis (listados no Quadro 6, na seção 3.1), solicitando uma listagem com os e-mails dos discentes matriculados nesses programas e dos egressos (a partir do ano de 2013), que teriam cursado o estágio docência ou componentes equivalentes. A população do estudo corresponde a 523 discentes indicados pelos programas que cursaram o estágio docência e/ou componentes pedagógicos equivalentes.

É importante destacar que uma das limitações da pesquisa envolve a obtenção da relação de discentes matriculados nos PPGCCs do Brasil entre o período anteriormente citado que tenham cursado o estágio docência. Isto porque a confidencialidade dos dados poderia justificar o fato de a coordenação desses programas não ceder as informações solicitadas.

Antes de iniciar a coleta de dados a partir da aplicação do questionário, foi realizado um pré-teste com sete discentes de diferentes cursos de pós-graduação em Ciências Contábeis (UFU, USP/SP, USP/FEARP) e dois docentes do PPGCC da UFU. O intuito do pré-teste foi aperfeiçoar o questionário, tendo em vista alcançar o objetivo do estudo (MARTINS; TEÓPHILO, 2007). Por meio das observações dos respondentes do pré-teste foram feitos ajustes na ordem das questões, bem como na formulação das mesmas, a fim de torná-las mais compreensíveis.

A coleta de dados foi realizada entre o período de 08 de julho a 08 de agosto de 2018 e o instrumento (questionário) foi disponibilizado na plataforma *Google Docs*. Embora tenha havido 304 respostas, 8 foram excluídas por estarem incompletas. Portanto, a amostra da pesquisa foi composta por 296 participantes que se prontificaram a participar do estudo, respondendo ao referido instrumento de pesquisa.

As categorias propostas para análise da pesquisa, tanto no levantamento quanto nas entrevistas (grupo focal), são baseadas nas competências necessárias à docência em nível de ensino superior indicadas por Zabalza (2003), denominadas: planejar o processo de ensino-aprendizagem; selecionar e preparar os conteúdos disciplinares; oferecer informações e explicações compreensíveis e bem organizadas (competência comunicativa); manejo das novas tecnologias; elaborar a metodologia e organizar as atividades; comunicar-se e relacionar-se com os alunos; tutoria; avaliação; refletir e investigar sobre o ensino; identificar-se com a instituição e trabalhar em equipe. O Quadro 7 apresenta as características de cada uma destas competências.

Quadro 7 - Competências necessárias à docência

1) Planejar o processo de ensino-aprendizagem	Deve considerar as determinações legais, os conteúdos básicos previstos na disciplina, a estrutura curricular na qual a mesma está inserida (plano de estudos, o perfil profissional a ser desenvolvido, o curso, a duração), a visão própria do docente em relação à disciplina e a sua didática (a experiência com a docência do mesmo e o seu estilo pessoal), as características dos alunos (quantidade, sua qualificação anterior, seus possíveis interesses), além dos recursos disponíveis.
2) Selecionar e preparar os conteúdos disciplinares	Escolher os conteúdos mais importantes da disciplina de modo que atendam às necessidades formativas dos alunos (ao perfil profissional para o qual estão se qualificando), adequando-os às condições de tempo e de recursos disponíveis para que sejam acessíveis aos estudantes.
3) Oferecer informações e explicações compreensíveis e bem organizadas (competência comunicativa)	Capacidade de gerir didaticamente a informação e/ou as habilidades que pretende transmitir aos estudantes, de modo a torná-las compreensíveis.
4) Manejo das novas tecnologias	As novas tecnologias são ferramentas insubstituíveis, que apresentam grande valor e efetividade no manejo de informações com fins didáticos. A capacidade transformadora das tecnologias é inerente a elas e por isso podem contribuir muito para a transmissão da informação. Assim, essa competência envolve, além do domínio de técnicas didáticas genéricas, novas competências que abrangem desde a preparação da informação e dos manuais de aprendizagem, à manutenção de uma relação de tutoria por meio da rede.
5) Elaborar a metodologia e organizar as atividades	Envolve as diversas tomadas de decisões dos professores ao gerir o desenvolvimento das atividades docentes. Abrange a escolha de metodologias de ensino, a seleção, bem como a elaboração de tarefas instrutivas e a organização dos espaços voltados para a aprendizagem.
6) Comunicar-se e relacionar-se com os alunos	As relações interpessoais formam o componente básico das diversas competências. O indivíduo que comunica (a fonte) pretende atuar sobre o receptor da comunicação com o objetivo de despertar nele a troca de conhecimentos, de sentimentos, de comportamentos. Assim, o propósito da comunicação didática é que essa influência tenha um sentido formativo que está implícito na sua intenção. É uma comunicação intencionalmente desenvolvida para que os sujeitos se formem. Esta competência envolve a capacidade de trabalhar em classes numerosas, assumir um estilo de liderança enquanto docente e manter um clima favorável em sala de aula.

7) Tutoria	Esta competência envolve os diversos tipos de tutoria, bem como as responsabilidades do tutor universitário, os dilemas da tutoria universitária, as condições de exercer a tutoria e a tutoria como empenho pessoal dos docentes de nível superior.
8) Avaliar	Esta competência está ligada à necessidade do professor saber avaliar para que ele possa agir como facilitador no processo de ensino-aprendizagem do aluno, direcionando-o. Em virtude disso, o docente deve estar ciente quanto à natureza e o propósito da avaliação na instituição de ensino, deve conhecer os aspectos que compõem a avaliação, bem como o seu processo de planejamento, execução, avaliação e possíveis ajustes que se mostrem necessários.
9) Refletir e investigar sobre o ensino	Esta competência propõe que a própria docência seja o objeto de análise. Por isto, ela sugere: a reflexão acerca da docência, de modo que seja feita uma análise documentada acerca do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido; a investigação sobre a docência, o que requer que os diversos fatores que afetam a didática universitária sejam submetidos a análises controladas; e por fim, a publicação sobre a docência, que consiste na apresentação de dossiês e informes a respeito das distintas questões ligadas ao ensino universitário.
10) Identificar-se com a instituição e trabalhar em equipe	Esta competência envolve a capacidade de saber e querer trabalhar juntos em um contexto institucional determinado. O trabalho em equipe e a identificação com a instituição estão aqui relacionados, pois ambos são requisitos básicos e contingentes para que uma instituição como a universidade possa cumprir efetivamente com sua responsabilidade formadora.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Zabalza (2003) e Puentes, Aquino e Quillici Neto (2009).

As competências apresentadas no Quadro 7 foram analisadas à luz da Teoria da Aprendizagem Experiencial, que associa a aprendizagem às experiências pessoais (KOLB, 1984). Esse tipo de aprendizagem permite que a teoria seja associada à prática, fazendo com que os conceitos tenham sentido ao serem confrontados com as situações do dia a dia (GIL, 2008). Nesse sentido, verificou-se o papel das experiências vivenciadas no estágio docência para a formação docente e, mais do que isso, identificou-se quais competências foram desenvolvidas na referida atividade para a qualificação docente, sob a perspectiva dos alunos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade.

3.3.1 Questionário

O questionário utilizado na pesquisa de levantamento é de autoria própria e foi elaborado com base nas competências necessárias à docência, propostas por Zabalza (2003). O referido instrumento de coleta de dados é composto por duas partes e está disponível no Apêndice D deste trabalho.

A primeira parte do questionário voltou-se para a caracterização do perfil do pós-graduando, enquanto a segunda parte trouxe assertivas ligadas às experiências dos discentes com o estágio docência. Essas assertivas foram divididas em dois grupos: percepções (experiências) sobre o estágio docência e competências adquiridas a partir da realização dele. Dessa forma, os respondentes deveriam atribuir uma nota de 0 a 10 para cada assertiva, conforme seu grau de discordância ou concordância com o que estava proposto. Quanto mais próxima a nota fosse de 0, menor o grau de concordância com aquilo que estava descrito em cada afirmação; da mesma forma, quanto mais próxima a nota fosse de 10, maior o grau de concordância com a assertiva apresentada.

Cabe destacar que ao final do questionário foi disponibilizado um espaço para que o respondente pudesse inserir livremente suas considerações acerca da temática investigada pela pesquisa: o desenvolvimento de competências docentes durante o estágio docência. Esclarecido isso, o Quadro 8 traz as assertivas relacionadas às competências necessárias à docência, bem como as assertivas ligadas às percepções dos discentes sobre suas experiências ao realizarem o estágio docência.

Quadro 8 - Competências e percepções dos discentes em relação ao estágio docência

Competências	Percepções (Experiências)
5. No Estágio Docência tive a oportunidade de conhecer e opinar sobre o plano de curso desenvolvido pelo docente responsável pela disciplina.	1. Antes de iniciar o Estágio Docência, o professor responsável pela minha supervisão, me apresentou o planejamento da disciplina, bem como as atividades que estavam previstas para serem realizadas durante a mesma.
6. Durante o Estágio Docência tive a oportunidade de ‘interferir’ na inclusão de conteúdos que identifiquei como aplicáveis na prática profissional do futuro contador.	2. Antes do início da disciplina que acompanhei no Estágio Docência, tive a oportunidade de conhecer as características dos alunos matriculados (quantidade, idade, sua qualificação anterior, dentre outros aspectos).
7. O Estágio Docência me propiciou analisar como aplicar o conteúdo programático conforme o tempo, recursos disponíveis e acessíveis aos estudantes.	3. Antes de iniciar o Estágio Docência tive a oportunidade de conhecer os procedimentos didáticos adotados pelo docente responsável pela disciplina, sua experiência e estilo em sala de aula.
8. O Estágio Docência me propiciou conhecer novas tecnologias aplicadas em sala de aula, como: ambientes virtuais de aprendizagem; ferramentas tecnológicas.	4. Ao iniciar o Estágio Docência, o professor responsável pela minha supervisão esclareceu quais seriam as minhas responsabilidades, bem como aquilo que seria esperado de mim na disciplina.
9. No decorrer do Estágio Docência tive a oportunidade de propor a aplicação de novas tecnologias em sala de aula.	12. Durante o Estágio Docência pude interagir com colegas que também estavam cursando a disciplina e trocar experiências relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem.
10. O acompanhamento realizado na disciplina de Estágio Docência fez com que eu percebesse a importância de uma comunicação didática e acessível para os alunos.	13. No decorrer do Estágio Docência tive conhecimento sobre a avaliação institucional (exemplos: ENADE, Exame CFC) e os aspectos que compõem tal avaliação.
11. Durante o Estágio Docência tive a oportunidade de presenciar aulas em turma numerosa, observar o estilo de comunicação adotado pelo docente, bem	17. A disciplina que acompanhei durante o Estágio Docência estava relacionada à minha área de formação.

como o estilo de liderança assumido por ele para facilitar a condução das aulas.	
14. No decorrer do Estágio Docência tive a oportunidade de participar da aplicação de diferentes metodologias de ensino em sala de aula.	18. A minha percepção em torno da docência no ensino superior se modificou após a realização do Estágio Docência.
15. O Estágio Docência me permitiu participar de várias modalidades de avaliação aplicadas em sala de aula (exemplo: avaliações em grupo e individual).	22. Participar do Estágio Docência fez com que eu percebesse a relevância do trabalho desenvolvido pela comunidade acadêmica (técnicos, professores e alunos) em prol da instituição de ensino, no que se refere ao propósito de cumprir com sua responsabilidade formadora (ensino, pesquisa e extensão).
16. O Estágio Docência contribuiu para que eu conhecesse os diferentes métodos de avaliação, bem como seus processos de planejamento e execução.	28. Ao coorientar pesquisas (Iniciação Científica, TCC, etc.), em conjunto com o meu orientador, pude desenvolver minhas habilidades em metodologia científica, bem como em pesquisa.
19. O Estágio Docência contribuiu para que eu conhecesse alguns dos desafios que envolvem a docência (salas de aula cheias, turmas reduzidas, diferentes perfis de alunos, infraestrutura disponível, etc.).	29. Considerando as atividades que realizei durante o Estágio Docência, o <i>feedback</i> do professor responsável pela minha supervisão na disciplina contribuiu para a minha formação acadêmica.
20. O Estágio Docência contribuiu para que eu tivesse uma visão mais crítica e reflexiva sobre o processo de ensino-aprendizagem.	30. Considero que o professor responsável pela minha supervisão possuía formação docente para orientação no Estágio Docência.
21. O Estágio Docência fez com que eu tivesse mais clareza em relação às responsabilidades (planejamento das aulas, infraestrutura e recursos disponíveis, salas de aula numerosas, avaliação, etc.) que envolvem a docência.	31. Considero que o Estágio Docência foi irrelevante para a minha formação pedagógica.
23. O Estágio Docência contribuiu para que eu desenvolvesse minhas habilidades de contextualização e problematização de conteúdos teóricos.	
24. O Estágio Docência contribuiu para que eu desenvolvesse a minha capacidade de planejamento (da disciplina, das atividades, dos conteúdos a serem trabalhados durante as aulas).	
25. O Estágio Docência contribuiu para o desenvolvimento das minhas relações interpessoais no contexto acadêmico.	
26. O Estágio Docência contribuiu para que eu desenvolvesse a minha capacidade de comunicação.	
27. O Estágio Docência contribuiu para que eu desenvolvesse a minha capacidade criativa para atender às diferentes necessidades formativas dos alunos.	

Fonte: Elaborado pela autora.

Importante mencionar que a numeração apresentada no quadro acima refere-se à ordem utilizada no questionário aplicado aos pós-graduandos. Apresentadas as assertivas propostas no questionário, no tópico seguinte serão discutidas as técnicas utilizadas para o tratamento dos dados obtidos na pesquisa de levantamento.

3.4 Técnicas de Tratamento dos Dados

Os dados obtidos a partir do grupo focal foram explorados por meio da análise de conteúdo, ferramenta que permite “[...] estudar e analisar a comunicação de maneira objetiva e sistemática. Buscam-se inferências confiáveis de dados e informações com respeito a determinado contexto, a partir dos discursos escritos ou orais de seus atores e/ou autores” (MARTINS; TEÓFILO, 2007, p. 95). Para esta pesquisa, adotou-se a análise de conteúdo qualitativa, que permite a realização de um levantamento de indicadores (que podem ser quantitativos ou não), os quais possibilitam a execução de inferências sobre determinados conhecimentos (CAVALCANTE; CALIXTO; PINHEIRO, 2014).

Com base nos principais aspectos observados nas discussões dos grupos focais foram definidas as seguintes categorias para a análise qualitativa: participação no estágio docência; competências docentes adquiridas no estágio docência; obrigatoriedade do estágio docência e os desafios do estágio docência.

Para a análise dos dados obtidos no levantamento, em uma primeira etapa, utilizou-se a análise descritiva para apresentação dos resultados. A estatística descritiva “permite ao pesquisador uma melhor compreensão do comportamento dos dados por meio de tabelas, gráficos e medidas-resumo, identificando tendências, variabilidade e valores atípicos” (FÁVERO *et al.*, 2009, p. 51).

Em um segundo momento foi utilizada a análise fatorial exploratória ou análise do fator comum, que consiste em uma técnica multivariada de interdependência, cujo objetivo é condensar as relações observadas entre um conjunto de variáveis que se relacionam, a fim de encontrar fatores comuns (FÁVERO *et al.*, 2009). A análise fatorial exploratória reduz um grande número de dados a partir de um agrupamento que identifica fatores semelhantes entre eles. Cabe mencionar que para que a análise fatorial pudesse ser empregada de maneira adequada, foram realizados a estatística Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e o teste de esfericidade de Bartlett, conforme recomendado por Fávero *et al.* (2009).

Por fim, foi utilizado o teste de diferença de média não-paramétrico de Mann-Whitney, realizado através do software *Statistics Package for Social Sciences* (SPSS). O referido teste é “aplicado para testar se duas amostras independentes foram extraídas de populações com médias iguais” (FÁVERO *et al.*, 2009, p. 163). Em um primeiro momento, considerou-se os grupos de pós-graduandos: a) com experiência na docência; b) sem experiência na docência. Posteriormente, analisou-se: a) aqueles que consideram que o

estágio docência deve ser obrigatório; b) aqueles que consideram que o estágio docência não deve ser obrigatório.

O Quadro 9 ilustra e sintetiza os procedimentos metodológicos que foram utilizados no desenvolvimento da pesquisa.

Quadro 9 - Desenho da Pesquisa

Objetivo específico	Coleta de dados	Método de Análise
Identificar os componentes curriculares de formação pedagógica que são ofertados na estrutura curricular dos programas de pós-graduação em Ciências Contábeis brasileiros	Pesquisa Documental	Análise de Conteúdo
Caracterizar o papel das experiências proporcionadas pelo estágio docência na formação docente considerando-as como fonte de aprendizado	Pesquisa Qualitativa (<i>Focus Group</i>)	Análise de Conteúdo
Identificar a contribuição da experiência docente no desenvolvimento de competências docentes	Pesquisa Quantitativa (Levantamento)	Análise descritiva/ Análise Fatorial Exploratória/ Teste de Mann-Whitney

Fonte: Elaborado pela autora.

Esclarecida a metodologia do trabalho, a seção seguinte se fundamenta na análise, bem como na discussão dos resultados encontrados.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Nesta seção apresenta-se a análise de resultados dos dados coletados. A análise inicia-se com a evidenciação das disciplinas didático-pedagógicas ofertadas pelos PPGCCs.

4.1 Componentes curriculares de formação pedagógica ofertados na estrutura curricular dos PPGCCs

As disciplinas voltadas para a qualificação pedagógica, ofertadas pelos programas de pós-graduação em Ciências Contábeis que estão em funcionamento no Brasil, são apresentadas no Quadro 10. As informações relatadas no referido quadro foram coletadas na plataforma Sucupira, bem como nos sites dos programas em questão.

Quadro 10 - Disciplinas relacionadas à formação docente

IES	Programa	Disciplina(s)	Carga Horária	Crédito	Exigência
UFPR	Mestrado / Doutorado	Metodologia do Ensino em Contabilidade e Finanças	45	3	Obrigatória para bolsistas e optativa para os demais
UNIOESTE	Mestrado	Metodologia do Ensino em Ciências Contábeis	30	2	Obrigatória
UEM	Mestrado	Didática no Ensino Superior	60	4	Optativa
UFSC	Mestrado / Doutorado	Metodologia do Ensino Superior	60	4	Optativa
UNOCHAPECÓ	Mestrado	Metodologia do Ensino Superior	45	3	Optativa
FURB	Mestrado / Doutorado	Metodologia do Ensino em Contabilidade (Mestrado)	45	3	Optativa
		Tecnologias da Informação Aplicadas ao Ensino Superior (Doutorado)	45	3	Optativa
UNISINOS	Mestrado / Doutorado	Metodologia do Ensino Superior	45	3	Obrigatória para o Mestrado e optativa para o Doutorado
FURG	Mestrado	Tópicos Especiais de Educação em Contabilidade	45	3	Optativa
		Tecnologia da Educação	45	3	Optativa

		Metodologia do Ensino Superior	30	2	Optativa
		Ensino e Formação Docente	Não mencionado	Não mencionado	Optativa
UERJ	Mestrado	Metodologia do Ensino Superior	45	3	Optativa
UFRJ	Mestrado / Doutorado	Metodologia do Ensino Superior	45	3	Obrigatória
FUCAPE/ ES	Mestrado/ Doutorado	Metodologia do Ensino Superior	36	4	Optativa
UNB	Mestrado / Doutorado	Educação e Pesquisa em Contabilidade	45	3	Optativa
UFRPE	Mestrado	Metodologia do Ensino	60	4	Optativa
UFRN	Mestrado	Metodologia do Ensino Superior em Contabilidade	60	4	Optativa
UFBA	Mestrado	Metodologia do Ensino Superior	68	4	Optativa
UFMG	Mestrado / Doutorado	Metodologia do Ensino	30	2	Optativa
UFU	Mestrado / Doutorado	Metodologia do Ensino da Contabilidade	60	4	Optativa
USP	Mestrado / Doutorado	Tecnologia da Educação	120	8	Optativa
		Metodologia do Ensino na Contabilidade	120	8	Optativa
USP/RP	Mestrado / Doutorado	Didática do Ensino Contábil	120	8	Optativa
		Aprendizagem Colaborativa Online	45	3	Optativa
UNIFECAP	Mestrado	Didática do Ensino da Contabilidade	40	4	Optativa
PUC/SP	Mestrado	Metodologia do Ensino da Contabilidade	45	3	Optativa
UFPB/ JP	Mestrado / Doutorado	Metodologia do Ensino Superior (Mestrado)	60	4	Obrigatória para bolsistas e optativa para os demais
UFMS	Mestrado	Metodologia do Ensino em Contabilidade	30	2	Optativa

Fonte: Dados da pesquisa.

Verifica-se, a partir do Quadro 10, que dentre os 26 PPGCCs existentes no Brasil, 23 oferecem em suas estruturas curriculares disciplinas voltadas para a formação pedagógica dos pós-graduandos. Ao todo são oferecidas 30 disciplinas que variam entre: Metodologia do Ensino Superior, Tecnologia da Educação, Didática no Ensino Superior, Didática do Ensino Contábil, dentre outras.

Assim, como evidenciado pelas pesquisas de Miranda (2010) e Nganga *et al.* (2016), é possível notar a predominância do termo “metodologia” na nomenclatura das disciplinas, de modo que a disciplina de Metodologia do Ensino Superior é a que tem maior oferta, pois 9 programas a oferecem (UFSC, UNOCHAPECÓ, UNISINOS, FURG, UERJ, UFRJ, FUCAPE/ES, UFBA, UFB/JP). Além da heterogeneidade da nomenclatura das disciplinas, destacam-se também as diferentes cargas horárias que as mesmas possuem, aspectos que já haviam sido evidenciados anteriormente por Miranda (2010).

Chama atenção o fato de a maioria das disciplinas (25 delas) serem oferecidas como optativas nesses programas. Apenas a UNIOESTE e a UFRJ colocam como obrigatórias as disciplinas de Metodologia do Ensino em Ciências Contábeis e Metodologia do Ensino Superior, respectivamente, para os seus alunos. Já a UFPR e a UFPB/JP oferecem disciplinas voltadas para a formação docente em caráter obrigatório para os alunos bolsistas e como optativa para os demais, enquanto a UNISINOS define a obrigatoriedade em cursar a disciplina de Metodologia do Ensino Superior apenas para os alunos do mestrado.

Embora a maioria das disciplinas apresentadas no Quadro 10 sejam ofertadas como optativas, Silva *et al.* (2018) ressaltam a contribuição da Metodologia do Ensino da Contabilidade para a formação e atuação docente, à medida que a mesma possibilita aos alunos compreenderem os desafios que envolvem a docência, bem como a responsabilidade que é exigida do professor enquanto facilitador do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, os autores argumentam que a referida disciplina serve de norte para os discentes que estão em início de carreira, já que propõe os mecanismos que podem ser utilizados ao apresentar as diferentes estratégias de ensino que podem ser aplicadas em sala de aula. Para os discentes que já possuem experiência com a docência, a disciplina permite um aperfeiçoamento das técnicas e práticas que já são adotadas por eles.

Diante do contexto apresentado, verifica-se que a baixa oferta de disciplinas voltadas para a formação docente em caráter obrigatório condiz com os achados das pesquisas de Miranda (2010) e Nganga *et al.* (2016), reforçando o foco dos programas de pós-graduação aqui apresentados na formação de pesquisadores, como já havia sido apontado por esses autores. Quanto à formação docente, é fato que os programas de pós-graduação, por si só, não são capazes de assegurar aos discentes a formação pedagógica necessária para o desenvolvimento das competências necessárias à docência, como afirma Masetto (2015). Contudo, ainda que esses programas não possam ser responsabilizados pela formação pedagógica dos futuros docentes, eles podem servir como pontapé inicial para esse tipo de formação (LOURENÇO; LIMA; NARCISO, 2016).

Dessa forma, sugere-se aos discentes que busquem também outras alternativas para a formação docente, caso tenham interesse em atuar na área. Cabe sugerir também às coordenações dos cursos de pós-graduação a possibilidade de tornar as disciplinas didático-pedagógicas obrigatórias em suas estruturas curriculares, além da promoção de outras estratégias (palestras, mini-cursos, *workshops*, etc.) que viabilizem a formação docente continuada (SILVA *et al.*, 2018).

Por fim, dada a possibilidade das disciplinas aqui apresentadas poderem ser cursadas pelos pós-graduandos antes ou concomitantemente ao estágio docência (conforme a disponibilidade nos programas), isto poderá contribuir para o aproveitamento do discente em torno do estágio, influenciando também sua percepção em torno desse componente curricular.

4.1.1 Conteúdos das disciplinas

No Quadro 11 abaixo são listados 21 PPGCCs, bem como os conteúdos que são apresentados nas ementas das disciplinas didático-pedagógicas que são oferecidas por esses cursos. O estudo de Nganga *et al.* (2016) serviu de base para a análise e agrupamento de nove temas: Ensino Superior; Ensino de Contabilidade; Currículo; Professor; Ensino/Aprendizagem; Planejamento; Avaliação; Técnicas de Ensino e Recursos Didáticos.

Quadro 11 - Conteúdos apresentados nas ementas das disciplinas ligadas à formação docente

IES	Ensino superior	Ensino de Contabilidade	Currículo	Professor	Ensino/aprendizagem	Planejamento	Avaliação	Técnicas de ensino	Recursos didáticos
UFPR		x		x		x	x	x	
UNIOESTE			x		x	x	x	x	x
UEM	x		x	x	x		x	x	x
UFSC			x	x	x	x	x	x	x
FURB				x	x		x	x	
UNISINOS	x		x					x	
FURG	x	x	x	x	x	x	x	x	x
UERJ	x	x	x	x	x			x	
UFRJ	x	x		x	x		x		
FUCAPE/ ES				x	x	x	x	x	
UFRPE	x	x	x		x	x	x	x	x
UFRN	x			x		x	x	x	
UFBA	x			x				x	
UFMG	x		x		x			x	
UFU	x		x	x		x	x	x	
USP	x	x	x	x	x		x		x
USP/RP	x		x		x	x		x	
UNIFECAP		x		x			x	x	
PUC/SP	x	x	x		x				
UFPB/ JP					x	x	x	x	x
UFMS	x		x		x				
Totais	14	x	13	13	15	10	14	17	7
%	67%	38%	62%	62%	71%	48%	67%	81%	33%

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir do Quadro 11, percebe-se que os temas que aparecem com maior frequência nas ementas das disciplinas voltadas para a formação pedagógica são: Técnicas de Ensino, presente em 21 PPGCCs, o que representa 81%; Ensino-Aprendizagem, abordado por 17 PPGCCs, o que corresponde a 71%; e por fim, Avaliação e Ensino Superior, abordada em 14 IES, o que representa 67%.

Em relação às Técnicas de Ensino, essa temática envolve a discussão de aspectos como: estilos e estratégias de ensino; modalidades de ensino; habilidades técnicas e métodos de ensino. A temática de Ensino-aprendizagem abrange pontos como a teoria da aprendizagem; aprendizagem de adultos e teorias contemporâneas de aprendizagem. A Avaliação, por sua vez, contempla assuntos como: avaliação de aprendizagem; avaliação do processo de ensino-aprendizagem e procedimentos avaliativos.

Já o Ensino Superior traz tópicos como: fundamentos epistemológicos e pedagógicos do ensino superior; discussão sobre o ensino superior e evolução do ensino superior. A respeito do Ensino Superior, a pesquisa de Miranda (2010) anuncia que os aspectos abordados são bastante heterogêneos entre os PPGCCs, pois relacionam-se a:

(...) concepções de ensino superior; legislação do ensino superior; ensino superior no Brasil; fundamentos filosóficos, epistemológicos, pedagógicos e históricos do ensino superior; universidade e suas funções de ensino, pesquisa e extensão; estrutura e funcionamento do ensino superior (MIRANDA, 2010, p. 93).

A análise das referências bibliográficas citadas nas ementas das disciplinas voltadas para a formação pedagógica evidenciou que a maioria dos programas de pós-graduação em Ciências Contábeis apresenta autores da área de educação, como já havia sido constatado por Nganga *et al.* (2016). A partir dessa constatação, pode-se deduzir que as disciplinas que utilizam em maior grau bibliografia da área de educação podem contribuir para a formação do pós-graduando, oferecendo aos mesmos fundamentos teóricos pautados em saberes didático-pedagógicos. Por outro lado, tal análise pode também revelar o desinteresse de pesquisadores da Contabilidade em desenvolver estudos relacionados ao processo de ensino na área contábil (NGANGA *et al.*, 2016).

4.3 Caracterização da utilização do estágio docência na pós-graduação

No Quadro 12 são apresentadas informações a respeito do estágio docência, bem como de outros componentes relacionados à prática do magistério oferecidos pelos PPGCCs.

Quadro 12 - Estágio Docência e componentes curriculares correlatos

IES	Programa	Disciplina(s)	Carga Horária	Crédito	Exigência
UFPR	Mestrado Doutorado	Estágio Docência	45	3	Obrigatória para bolsistas e optativa para os demais
UEM	Mestrado	Estágio Docência	30	2	Obrigatória para bolsistas
UNIOESTE	Mestrado	Estágio Docência	30	0	Obrigatória para alunos não iniciados
UFSC	Mestrado	Estágio Docência			Obrigatória para bolsistas e optativa para os demais
	Doutorado				Obrigatória
UNISINOS	Mestrado Doutorado	Estágio Docência	4	2	Obrigatória para bolsistas e optativa para os demais
UFRGS	Mestrado	Estágio Docência	15	1	Obrigatória para bolsistas e optativa para os demais
FURG	Mestrado	Estágio Docência	30	2	Obrigatória para bolsistas e optativa para os demais
UFES	Mestrado	Seminários Acadêmicos (Estágio Docência)	30	1	Obrigatória para bolsistas e optativa para os demais
		Monitoria Didática I	30	2	Optativa
		Monitoria Didática II	30	2	Optativa
UNB	Mestrado Doutorado	Prática de Ensino em Contabilidade	30	2	Optativa
UFPE	Mestrado Doutorado	Prática de Ensino em Contabilidade (Mestrado)	30	2	Optativa
		Prática de Ensino em Contabilidade (Doutorado)	60	4	Optativa
UFRPE	Mestrado	Estágio Docência	-		Obrigatória para os bolsistas e optativa para os demais
UFRN	Mestrado	Estágio Docência	-	4	Obrigatória para os bolsistas e optativa para os demais
UFBA	Mestrado	Tirocínio Docente Orientado	68	4	Obrigatória
UFC	Mestrado Doutorado	Estágio Docente I	64	4	Obrigatória
		Estágio Docente II	64	4	Obrigatória

UFMG	Mestrado Doutorado	Estágio Docência	30	2	Obrigatória para alunos bolsistas do Mestrado e para todos os alunos do Doutorado
UFU	Mestrado Doutorado	Estágio Docência (Mestrado)	30	2	Obrigatória
		Estágio Docência I (Doutorado)	30	2	Obrigatória
		Estágio Docência II (Doutorado)	30	2	Obrigatória
UFPB/ JP	Mestrado Doutorado	Estágio Docência	30	2	Obrigatória para bolsistas e optativa para os demais
UFMS	Mestrado	Estágio Docência	60	4	Obrigatória para alunos bolsistas
USP	Mestrado Doutorado	Monitoria Didática I	60 (cada)	4	Obrigatória
		Monitoria Didática II			
		PAE: Programa de Aperfeiçoamento de Ensino	Não mencionado	Não mencionado	Obrigatória para os bolsistas e optativa para os demais
USP/RP	Mestrado Doutorado	PAE: Programa de Aperfeiçoamento de Ensino	Não mencionado	Não mencionado	Obrigatória para os bolsistas e optativa para os demais

Fonte: Dados da pesquisa.

Por meio do Quadro 12 é possível perceber que dentre os 26 PPGCCs em funcionamento no país, 20 oferecem componentes pedagógicos voltados para a prática do magistério, como: o Estágio Docência, a Prática de Ensino em Contabilidade, a Monitoria Didática, o Tirocínio Docente Orientado e outros. Ainda que esses componentes divirjam em relação à nomenclatura, prevalece Estágio Docência na maioria deles.

Dentre os 20 programas listados no quadro anterior, UFPR, UEM, UFSC, UNISINOS, UFRGS, FURG, UFES, UFRPE, UFRN, UFMG, UFPB/JP, UFMS colocam como obrigatório cursar tais componentes para os alunos bolsistas, em conformidade com a recomendação da Capes. Ela reconhece a importância da prática pedagógica para a formação do pós-graduando, ainda que defina como obrigatório o Estágio Docência somente para esses discentes (CAPES, 2010).

Ainda que a Capes defina a obrigatoriedade da realização do Estágio Docência por parte dos bolsistas, cada PPGCC possui sua própria resolução em torno desta atividade. Isto pode justificar o fato de a UFBA, a UFC, a UFU e a USP (em relação às disciplinas de Monitoria Didática I e II) exigirem como obrigatórios seus componentes prático-

pedagógicos. No caso da UFU, especificamente, a Resolução n. 002/2016² traz que o estágio docência é uma atividade de formação obrigatória para os discentes do PPGCC (mestrado e doutorado), a fim de promover aos alunos reflexões e vivências em torno da docência na universidade, tendo em vista o desenvolvimento de habilidades e competências docentes no contexto do ensino superior.

Diferentemente das demais, a UNIOESTE³ requer que apenas os “alunos não iniciados” cursem o Estágio Docência. Dessa forma, o discente que comprova experiência anterior com o exercício da docência em nível de ensino superior pode ser dispensado da atividade pelo professor supervisor/orientador. De maneira semelhante, a UFSC determina a obrigatoriedade do Estágio Docência para os alunos do doutorado; porém, os dispensa sob a comprovação de experiência na docência.

Torna-se relevante ainda comentar sobre a USP, pois além de oferecer as Monitorias Didática I e II em caráter obrigatório, a instituição oferece também o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE)⁴ – voltado exclusivamente para discentes de pós-graduação matriculados na referida instituição, a fim de aperfeiçoar a formação do aluno para atividade didática de graduação. De acordo com Chamlian (2013), ainda nos anos 1990, antes que a Capes instituísse o estágio docência como obrigatório para seus bolsistas, por iniciativa da reitoria da própria USP foi criado o PAE, já visando à formação de seus professores. A partir do programa, a instituição passou a oferecer bolsas de monitoria para os pós-graduandos como parte de sua formação.

Conforme informações disponibilizadas no site da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da USP, a respeito do PAE, a participação no programa é opcional para os discentes da pós-graduação da universidade, salvo aqueles que recebem Bolsa Demanda Social da Capes, que exige a realização de estágio, conforme regulamento da própria instância reguladora. Cabe destacar que esse programa se diferencia dos demais componentes pedagógicos apresentados no Quadro 10 por ser composto por duas etapas: a preparação pedagógica e o estágio supervisionado em docência.

No site da USP, verifica-se que a etapa de preparação pedagógica apresenta diferentes características, de acordo com a Unidade de Ensino. Essa preparação pode ser

² Disponível em:

<http://www.ppgcc.facic.ufu.br/sites/ppgcc.facic.ufu.br/files/files/resolucao_estagio_docencia_ppgcc_ufr_ufu_aprovada_colegiado_2_0.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2018.

³ Disponível em:

<<http://portalpos.unioeste.br/media/File/contabeis/Regulamento%20do%20Est%C3%A1gio%20de%20Doc%C3%Aancia%20do%20PPGC.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2018.

⁴ Disponível em: <<http://www.prgg.usp.br/index.php/pt-br/pae/o-que-pae>>. Acesso em 29 jun. 2018.

encontrada sob três diferentes formas: uma disciplina de pós-graduação que ofereça créditos e que aborde aspectos relacionados à universidade e ao ensino superior; um conjunto de conferências coordenadas por especialistas na área de educação, concentradas num tempo menor, com foco para a discussão sobre o ensino superior; e por fim, um núcleo de atividades que abrange desde o desenvolvimento de material didático às discussões sobre *curriculum*, ementa de disciplinas e planejamento de cursos, sob a orientação de professores. Concluída a preparação pedagógica, a etapa referente ao estágio supervisionado em docência é realizada em disciplinas da graduação, cabendo ao discente interessado se inscrever na Unidade de Ensino da área de conhecimento à qual seu curso pertence.

De maneira geral, percebe-se que as informações apresentadas no Quadro 12 corroboram os achados da pesquisa de Nganga *et al.* (2016), à medida que evidenciam as diferentes nomenclaturas, cargas horárias, obrigatoriedade e mesmo falta de informação em torno do Estágio Docência e dos demais componentes curriculares voltados para a prática docente. Como os autores já haviam comentado anteriormente, este contexto pode dificultar a compreensão sobre o modo como os PPGCCs estão propondo a realização desses componentes didático-pedagógicos para os seus discentes.

Dado que o estágio docência oportuniza a aproximação entre ensino e pesquisa, cabe a reflexão quanto à necessidade de que essa atividade se torne um componente curricular obrigatório para todos os alunos dos cursos de pós-graduação, tendo em vista que o exercício da docência não se limita aos estudantes bolsistas (SILVA; COSTA, 2014). Ademais, o estágio é para muitos alunos a primeira oportunidade que os coloca em contato com a sala de aula, o que reforça o seu papel de prática pedagógica de ensino-aprendizagem (JOAQUIM; VILAS BOAS; CARRIERI, 2013).

Ao relacionar a aprendizagem experiencial proposta por Kolb (1984) ao processo educacional no qual o estágio docência está inserido, verifica-se que é nesse momento em que o discente será instigado a vivenciar situações que o estimularão a aprender. Dessa forma, à medida que o estágio docência se desenvolve, o aluno terá a oportunidade de confrontar o conhecimento até então teórico com a realidade da sala de aula, fazendo com que a aprendizagem ocorra de maneira natural e gradativa (GIL, 2008).

4.4 O papel da Aprendizagem Experiencial no desenvolvimento de competências docentes no contexto da pós-graduação

Como já abordado nos aspectos metodológicos, para a análise qualitativa desta pesquisa realizou-se um grupo focal com os discentes do programa de pós-graduação em Ciências Contábeis da UFU, que se propuseram a colaborar com o presente estudo. Com base nisso, foram realizados dois grupos focais, cada um composto por 8 alunos, de modo que um grupo focal abrangeu discentes que não tinham experiência com a docência quando realizaram o estágio docência e outro contemplou os discentes que possuíam experiência quando realizaram o estágio docência. O Quadro 13 abaixo apresenta as características gerais de cada grupo, constatadas a partir da aplicação de um breve questionário de caracterização do respondente, aplicado antes do início de cada grupo focal.

Quadro 13 - Caracterização dos grupos focais

Itens	Sem experiência com a docência	Com experiência na docência
Participantes	8 pessoas	8 pessoas
Sexo	4 masculino/ 4 feminino	4 masculino/ 4 feminino
Idade	23 a 30 anos	24 a 47 anos
Tempo de experiência com a docência	Não se aplica	2 a 10 anos
Realizou estágio docência (mestrado/doutorado)	8 pessoas no mestrado	3 no mestrado/ 2 no doutorado/ 3 em ambos

Fonte: Dados da pesquisa.

O Quadro 13 evidencia que dentre os 8 alunos que compuseram o grupo sem experiência na docência, 4 eram do sexo masculino e 4 eram do sexo feminino, e a faixa etária dos mesmos abrangeu as idades entre 23 e 30 anos. Todos os respondentes afirmaram ter realizado o estágio docência durante o mestrado e isto pode estar relacionado ao fato de esta atividade ser obrigatória no programa de pós-graduação investigado.

Os dados obtidos no grupo formado por discentes com experiência na docência também revelaram que dentre os 8 participantes, 4 eram do sexo masculino e 4 eram do sexo feminino, sendo que a faixa etária do grupo abrangeu dos 24 aos 47 anos. Em relação ao tempo de experiência com a docência informado pelos respondentes, ela variou de 2 a 10 anos. Em relação à realização do estágio docência, 3 discentes afirmaram tê-lo cursado no mestrado, 2 discentes mencionaram tê-lo cursado apenas no doutorado, enquanto que 3 afirmaram tê-lo realizado tanto no mestrado, quanto no doutorado.

Nos tópicos seguintes serão analisados os resultados encontrados por meio da realização dos grupos focais efetivamente.

4.4.1 Aprendizado no estágio docência

Neste tópico são discutidas as percepções dos discentes em relação à participação dos mesmos no estágio docência. O item “a” traz a análise do grupo focal dos alunos que não possuíam experiência com a docência no momento que realizaram o estágio docência, e o item “b” trata do grupo focal dos alunos que já tinham experiência com a docência ao realizarem o estágio docência.

a) Grupo sem experiência com a docência quando realizou o estágio docência

Os discentes que não possuíam experiência com a docência tiveram percepções muito semelhantes ao participarem do estágio docência, sobretudo quando comentaram sobre a vivência que tiveram em sala de aula, assumindo o papel do professor/supervisor. Mas antes de aprofundar nessa discussão, cabe lembrar que alguns participantes destacaram os desafios que envolvem a docência, desafios esses que estão relacionados ao processo de ensino-aprendizagem e que ficaram evidentes à medida que eles acompanhavam o professor nas aulas. Conforme relatou um participante, “[...] temos dificuldade de ter a atenção do aluno pra você ensinar ele. Muita gente mexendo no celular, conversando, brincando” (P10).

[...] Você via algumas atitudes dos alunos, que enquanto você é aluno, você não percebe aquilo e é muito nítido pro professor, algumas coisas assim que, na verdade, foge um pouquinho da ética que você deveria ter dentro de uma sala de aula, você enquanto professor já consegue perceber de uma outra forma. Quando você é aluno, você não vê seus colegas fazendo aquilo, mas quando você é professor, é muito simples de você perceber aquilo. (P12)

A partir desses relatos, percebe-se que atitudes que até então poderiam ser consideradas naturais para esses discentes começam a chamar a atenção, à medida que despertaram neles a autorreflexão sobre seus próprios comportamentos enquanto alunos. Isto pode ter ocorrido em virtude de, naquele momento, eles estarem na sala de aula não como parte atuante dela, mas como espectadores do que acontece ali. Talvez isso justifique a análise e o senso crítico dos pós-graduandos em relação a esse contexto, que pode ser compreendido a partir da perspectiva da prática reflexiva ou aprendizagem baseada na prática. Esse tipo de aprendizagem, como o próprio nome indica, é adquirida por meio da reflexão ou na prática, a partir da experiência (MERRIAM; BERIEMA, 2013).

Segundo os participantes, o fato de terem acompanhado seus professores/supervisores durante o estágio docência permitiu que eles observassem suas posturas diante da sala, o modo como interagiam com os alunos e a forma como ministravam o conteúdo, a fim de que isso os auxiliasse no dia em que assumiriam o papel do professor. A capacidade de comunicar-se e relacionar-se com os alunos é uma das competências propostas por Zabalza (2003). Essa competência visa a formação dos indivíduos e, por isto, abrange a capacidade do docente de trabalhar com classes numerosas, de adotar um estilo de liderança perante os alunos e zelar pelo clima favorável em sala de aula.

Nas palavras de uma discente, “eu vou observar, porque vou pegar como modelo, [...] futuramente, talvez eu possa fazer daquele jeito, se eu acho que é o adequado” (P16). Entretanto, isto não foi suficiente para driblar sensações como: insegurança, ansiedade e mesmo nervosismo, que estiveram presentes no dia em que ministraram a aula, conforme descrito por eles.

[...] mas a insegurança não de estar na frente, de falar em público, isso não é o problema. O problema era de se o que eu tava (sic) falando era certo, então esse é o maior ponto que me pegava, era se o que eu tava (sic) falando tinha sentido, tava (sic) certo, exemplificar, porque não é só falar a teoria, né? [...], mas conseguir exemplificar, contextualizar, cruzar com coisas que estão com dúvida, conseguir responder o que os alunos questionarem (P13).

E até chegar esse dia, eu ia prestando atenção no jeito que ela dava aula, no jeito que ela se portava, no jeito que ela fala com os alunos e, mesmo assim, a insegurança também existiu. Eu lembro que no dia que fui dar a aula, eu tava (sic) muito inseguro, mas não era nem tanto por conta da matéria, porque eu acho que eu tinha até me preparado, porque quando a gente sabe que vai ser confrontado, a gente se prepara até melhor. Eu me preparei bem, mas eu tava tão nervoso, no começo, nos primeiros minutos, [...] (P14).

Com base nos relatos, verifica-se que por mais inseguros que os alunos estivessem no momento que iriam ministrar as aulas na presença do professor/supervisor, ainda assim, se espelhavam na experiência dele em relação aos métodos que eram adotados. Esses achados corroboram Santos e Helal (2015), pois é nesse contexto de observação, imitação e reprodução proporcionado pelo estágio docência que o aluno inicia a construção da sua formação como docente.

Quando questionados se haviam conversado com os seus orientadores de estágio docência sobre a insegurança ou o nervosismo que sentiam em relação à sua realização, os

discentes ressaltaram a importância do contato com o docente, antes mesmo de o estágio começar. Rocha-de-Oliveira e Deluca (2017) defendem que a relação de proximidade que é estabelecida entre professor e aluno ao longo do estágio contribui para o aproveitamento do discente durante a atividade.

Cabe ressaltar que no ensino de adultos o professor deve atuar como um facilitador/guia, tendo em vista que nesse processo a experiência do aluno é tão importante quanto o conhecimento do docente (KNOWLES *et al.*, 2005). Dessa forma, a relação que é firmada entre o docente e seu orientando faz com que o aluno o enxergue como uma referência, dadas as experiências que são trocadas entre eles e que auxiliarão na formação do mesmo enquanto futuro docente (SANTOS; HELAL, 2015).

Para os alunos, o diálogo entre professor e aluno facilitou a realização do estágio, pois fez com que eles percebessem o papel do planejamento do processo de ensino-aprendizagem, já que houve a apresentação do plano de ensino da disciplina que seria ministrada, bem como dos conteúdos, discussão das metodologias de ensino a serem utilizadas, dos critérios e métodos de avaliação. Planejar o processo de ensino-aprendizagem é uma competência que envolve aspectos como: determinações legais, estrutura curricular, na qual a disciplina está inserida, experiência do docente em relação a ela, fatores que caracterizam os alunos (quantidade, qualificação anterior, interesses) e recursos disponíveis (ZABALZA, 2003).

O contato com o professor, logicamente, isso é interessante, né? [...] Ter esse contato, ter essa liberdade, conversar com ele, principalmente, na questão do planejamento, vai sentar, ver qual a parte da disciplina que você vai orientar e tudo mais. Tem que ter o planejamento, porque sem a discussão do professor, você vai ficar perdido, ainda mais como nós [...] que não teve a experiência como professor. Então aquele momento com uma pessoa experiente, conversando contigo, te auxiliando em alguns pontos que você vai apresentar, te dando as dicas, sempre é interessante. (P10)

[...] Eu achei muito interessante é que desde antes de começar a disciplina, a gente reuniu, ela me explicou o plano de aula, pediu sugestão. [...] não foi só assim: escolhe um tópico da aula e vai lá! (P12)

As falas dos alunos revelam o quanto o momento que antecede a realização do estágio docente é importante para o desempenho dos mesmos nesse componente curricular, pois ali eles passam a ter noção da magnitude do processo de ensino-aprendizagem. Os relatos evidenciam que o ato de ensinar não se resume a expor um conteúdo em sala de aula.

Logo, ainda que o domínio do conteúdo por parte do professor seja importante, ele não é garantia de aprendizado para o aluno (ZABALZA, 2004).

A heterogeneidade das turmas, os diferentes perfis e estilos de aprendizagens dos discentes, a aplicação de metodologias de ensino, a escolha de critérios para avaliação são alguns fatores que devem ser considerados pelo docente. De modo que isto envolve saberes que ultrapassam o conhecimento teórico adquirido no âmbito acadêmico, à medida que esses saberes são desenvolvidos com o exercício da docência (TARDIF; RAYMOND, 2000). Portanto, todo o processo educacional abrange uma série de aspectos que demandam planejamento prévio por parte do professor responsável, bem como a participação do discente, inclusive na etapa do planejamento da disciplina que ele irá acompanhar durante o estágio docência.

Ao serem questionados sobre o tipo de aprendizado que o estágio docência teria proporcionado a eles, os discentes apresentaram percepções bastante semelhantes. Alguns ressaltaram novamente o cuidado que se deve ter com o planejamento do processo de ensino, outros se lembraram da dedicação que esse processo exige por parte do professor. Houve também quem relatasse a importância de se colaborar e compartilhar, no sentido de que o estágio docência teria proporcionado uma troca de experiências em todos os momentos. Nesse sentido, percebe-se o quanto a aprendizagem desses alunos esteve fundamentada no envolvimento dos mesmos, na reflexão e na busca de significado das experiências vivenciadas durante o estágio docência, sejam essas experiências físicas, emocionais, intelectuais ou sociais (MERRIAM; BIEREMA, 2013).

[...] a percepção que eu tive é que você mais aprende do que ensina no final. Porque o conteúdo, assim... Você lê, assimila e consegue passar. Mas o contato que você tem com os alunos, a interação, então você aprende diariamente. É uma troca, né? Então eu achei que eu aprendi muito mais do que eu passei a eles... (P9)

Que ser professor não é uma tarefa fácil. Tem que ter paciência, compreensão, dedicação, organização, planejamento, colaboração, humildade. Você aprende muita coisa. Você aprende, acredito que aprende a ser um pequeno professor. Depois, logicamente, com a prática [...] você vai adquirir mais experiência (P10).

Para esses alunos, o estágio docência trouxe não só reflexão, mas principalmente aprendizado a partir das experiências que os mesmos tiveram durante a sua realização. O estágio permitiu que eles tivessem contato com a sala de aula (propriamente dita) e com os

desafios que envolvem a docência, aproximando-os, portanto, das responsabilidades que são atribuídas e assumidas pelo professor universitário. Esses achados corroboram a aprendizagem experiencial, pois no processo de aprendizagem o indivíduo é instigado a se mover entre quatro polos opostos: reflexão e ação; sensação e pensamento (KOLB; KOLB, 2005). Logo, esse tipo de aprendizagem é proporcionada aos pós-graduandos no estágio docência em virtude das experiências que podem ser vivenciadas nele.

É evidente que apenas a experiência do estágio não é suficiente para que esses discentes se sintam preparados para assumir a docência. De acordo com o relato de um aluno, “preparado assim não, mas eu acho que estou mais disposto. Tenho a capacidade de enfrentar, eu já sei o que eu vou encontrar lá na frente (sic)” (P14). Contudo, deve-se reconhecer a contribuição do estágio para a formação inicial do docente, já que essa atividade aproxima o pós-graduando da realidade com a qual ele irá lidar ao assumir a docência como profissão (ALVES; BARBOSA; DIB, 2016).

A partir dessa experiência, eu me sinto... Não sei se eu vou me expressar bem, preparado a me preparar. Porque eu sei que, a gente não tem todo o conhecimento. Só que antes da disciplina, eu pensava que era assim, eu já deveria ir sabendo, eu já deveria saber, ter feito meu curso de Contabilidade e ter domínio 100% de tudo, caso contrário, eu era incapaz. A partir da experiência, eu vi que eu sou capaz de me preparar e preparar a aula, a poder absorver o conhecimento e passar. Nesse sentido, eu me sinto capaz sim, porque eu sei que eu posso me preparar. (P9)

O conhecimento é adquirido quando as pessoas são encorajadas a buscá-lo, atuando em favor do seu próprio aprendizado (BEHR; TEMMEN, 2012). Dessa forma, pode-se afirmar que o estágio docência serve de pano de fundo para que a aprendizagem ocorra, pois nele os alunos além de acompanharem seus supervisores/orientadores ao longo de um período, devem se preparar para assumir o papel do professor em algum momento. No estágio, os discentes acabam tendo a oportunidade de serem responsáveis pela exposição do conteúdo durante a aula, de planejarem com antecedência a mesma, de escolher as metodologias e recursos que serão utilizados, de organizarem o material que será aplicado, dentre outros aspectos. Isto faz com que o aluno se envolva diretamente com o processo de ensino, à medida que ele se torna o principal responsável por sua condução.

Com base no que foi até aqui apresentado, verifica-se o quanto o estágio docência enquanto componente didático-pedagógico pode contribuir para a formação do aluno de pós-graduação, tendo em vista a potencialidade de se associar o conhecimento teórico à prática do ensino. Ao associar a aprendizagem experiencial defendida por Kolb (1984) ao processo

educacional proposto pelo estágio docência, busca-se proporcionar ao discente situações que o estimulem a buscar o aprendizado. Assim, ao desenvolver as ações e as atividades propostas, o aluno terá a chance de aplicar o conhecimento teórico na prática em sala de aula, tornando a aprendizagem consequência de suas próprias ações (GIL, 2008).

b) Grupo com experiência na docência quando realizou o estágio docência

Os discentes que já possuíam experiência com a docência relataram experiências semelhantes em relação ao estágio docência. Dentre os 8 participantes, 5 que já cursavam o doutorado revelaram ter sido resistentes quanto à obrigatoriedade de realizar o Estágio Docência I e II por já terem cursado o Estágio I no mestrado. A resistência, segundo eles, teria sido maior por já atuarem como professores universitários há algum tempo. Contudo, as experiências que tiveram no mestrado e no doutorado foram muito diferentes, como comprova o depoimento a seguir.

[...] embora eu tivesse as disciplinas, tivesse o estágio docência, também não era muito incentivada. Porque alguns professores faziam e faziam bem feito e outros, que era o caso, por exemplo, da minha orientadora, que não importava. Então, eu achava, eu terminei o mestrado achando que aquilo era uma grande perda de tempo, fazer estágio docência. No doutorado, em outro programa, é completamente diferente porque há um incentivo no estágio docência, tem todo um procedimento, é aprovado em colegiado de curso seu plano de trabalho. Então é muito diferente. No começo, eu confesso que, quando me falaram que eu tinha que fazer dois semestres de estágio docência eu quis morrer. Eu falei: ‘não é possível que eu tô dando aula há 5 anos e vou ter que fazer a disciplina de estágio docência’!. Mas eu confesso que valeu muito a pena. (P21)

Observa-se que, mesmo já tendo cursado anteriormente o estágio docência, o modo como o componente curricular é ofertado pelo programa ao qual o discente está vinculado bem como o professor responsável pela supervisão durante o estágio podem influenciar o aproveitamento do aluno. Parte disso, talvez possa ser justificável devido às diretrizes em torno do estágio docência serem dadas pelos próprios programas ou ainda fundamentadas nas normas de cada IES (JOAQUIM, 2011).

Por outro lado, a experiência que já tinham como docentes não impediu que os alunos tirassem proveito do estágio docência, principalmente ao observarem a atuação dos professores que os orientavam naquele momento. Percebe-se, então, que embora o indivíduo coleccione uma série de experiências de vida que podem ser aplicadas numa situação de aprendizagem, tais experiências podem também revelar a necessidade de mais aprendizado.

Assim, as experiências já adquiridas podem gerar novas aprendizagens, bem como requerer novos aprendizados (MERRIAM; BIEREMA, 2013).

[...] como eu já tinha a prática mesmo, eu acho que foi mais uma questão, de às vezes, de observar o que o meu professor orientador no mestrado e no doutorado fazia que seria legal e que poderia implementar, por exemplo, nas minhas aulas, né? Mas aquela ideia de planejamento de aula, tempo de aula, tudo isso eu acho que já tinha um certo domínio, né? Assim, eu já tinha vivenciado, né? Mas assim, eu acho que de qualquer forma contribui, no sentido desse espelhamento. (P17)

Mas assim, eu cresci muito, cresci muito como pessoa, cresci muito como professor. Hoje eu penso totalmente diferente porque o meu orientador também utiliza as metodologias ativas. Hoje eu sou uma professora diferente em sala de aula. Teria me arrependido muito se não tivesse feito, se tivesse sido dispensada. (P23)

A partir das falas, constata-se a relevância da formação docente continuada, bem como a contribuição do estágio docência a essa formação. Por mais que os discentes tenham relatado ter domínio sobre determinados aspectos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem (planejamento da aula, por exemplo), competências como elaborar a metodologia e organizar as atividades puderam ser desenvolvidas a partir do estágio. Isto comprova o fato de as pessoas serem capazes de aprender a todo o momento através das experiências (BISPO, 2015).

No que tange à aprendizagem experiencial, ainda que ela seja um processo, deve-se admitir que as experiências não têm valor garantido, pois as pessoas podem apresentar impressões diferentes sobre uma mesma experiência (aqui, no caso, a realização do estágio docência). Sobretudo, se considerarmos que a experiência presente é fruto da interação entre as experiências individuais passadas com as atuais (SONAGLIO; GODOI; SILVA, 2013). Entretanto, embora a maioria dos participantes tenham compartilhado experiências positivas em relação ao estágio docência, a percepção de um aluno destoava da dos demais, como mostra o trecho abaixo.

Quando eu fui fazer o mestrado, eu já lecionava na mesma instituição como substituto e eu fui, digamos assim, dispensado do estágio docência, não fiz nada. Então assim, creio que foi uma oportunidade que eu perdi. Digo, poderia estar melhor... É aquele negócio: 'aprendi na marra'. Eu sempre tive uma crítica declarada dada a minha experiência pessoal, que uma pós-graduação, em tese, forma professores, mas na prática, ela forma mais pesquisadores do que professores. Porque, na instituição que eu tive experiência, ela formava pesquisadores, nunca foi de formação de

professores. Tanto é, que lá, eles ‘desincentivam’ (sic) você a fazer a disciplina de Metodologia do Ensino Superior. Os orientadores não gostam que faça. Os orientadores falam que você pode fazer ela, mas fora dos seus créditos obrigatórios. (P20)

O relato reforça os achados das pesquisas de Miranda (2010) e Nganga *et al.* (2016), à medida que revela a ênfase na formação de pesquisadores por parte dos programas de pós-graduação em Ciências Contábeis. Cabe destacar ainda o fato de não haver incentivo por parte dos professores quanto à contribuição da disciplina de Metodologia do Ensino Superior para a formação docente, mesmo sendo uma das poucas disciplinas didático-pedagógicas a serem oferecidas pelos PPGCCs do país (SILVA *et al.*, 2018). O reflexo disso é que muitos destes pós-graduandos serão pesquisadores que atuam no processo de ensino ao invés de serem professores pesquisadores (OLIVEIRA *et al.*, 2012).

De maneira geral, os discentes afirmaram que suas experiências com o estágio docência foram bastante completas e positivas, principalmente, porque houve o planejamento prévio da disciplina junto aos professores orientadores.

Eu acho que o presente mais positivo que eu tirei do estágio docência foi lidar com o tempo. No sentido de, tanto na parte de organizar a aula, de planejar, de pensar o que vai fazer, de pensar em como vai fazer, quanto na própria aula. Porque assim, quando você inicia, porque sei lá, um ou dois anos não é nada, frente à quantidade de experiência que tantos outros professores têm. Então você ainda se vê, principalmente, quando é uma disciplina nova, conteúdo novo, como que eu vou trabalhar isso? Se eu não faço ideia de como que eu vou distribuir esse conteúdo em 50 minutos ou em uma noite inteira... (P19).

É possível notar que, por mais resistentes que os participantes com experiência na docência tenham se mostrado em relação ao estágio docência, as vivências que tiveram demonstraram que ali era um espaço de reflexão e aprimoramento em torno da docência. Isto prova a importância tanto dos saberes profissionais (desenvolvidos nos cursos de graduação e pós-graduação) quanto dos saberes experienciais construídos ao longo da vida (CARNEIRO, 2010).

Em suma, as falas apresentadas nesta seção mostram que por maior que seja a experiência do indivíduo, a aprendizagem deve ser compreendida como um processo, no qual a transformação da experiência permite criar e recriar o conhecimento a todo o momento (KOLB; KOLB, 2005).

4.4.2 O papel da experiência na aquisição de competências docentes

Neste tópico são apresentadas as percepções dos pós-graduandos do PPGCC da UFU sobre as competências desenvolvidas durante o estágio. Portanto, o item “a” traz a análise do grupo focal dos alunos que não possuíam experiência com a docência, no momento que realizaram o estágio docência e o item “b” trata do grupo focal dos alunos que já tinham experiência com a docência ao realizarem o estágio docência.

a) Grupo sem experiência com a docência quando realizou o estágio docência

O planejamento do processo de ensino-aprendizagem foi uma das principais competências desenvolvidas durante o estágio docência, conforme o relato do grupo de discentes sem experiência com a docência. Com base em Zabalza (2003), este tópico discutirá outras competências que são requeridas do docente, sob a perspectiva dos participantes do grupo focal já descrito.

O manejo das tecnologias é uma das competências docentes apontadas por Zabalza (2003). De acordo com o autor, as novas tecnologias são ferramentas importantes na condução do processo educacional, tendo em vista o poder que elas têm de transmitir a informação. Dessa forma, quando questionados se tiveram algum preparo com o professor/supervisor sobre a utilização das tecnologias, alguns discentes comentaram que seus professores eram mais tradicionais e não usavam tais ferramentas no processo de ensino. O relato de uma aluna reforça isto: “Eu já não tive, porque a minha orientadora é mais tradicional. Giz, *datashow*, no máximo” (P11).

A maioria dos alunos afirmou ter usado *slides* ao ministrar a aula pela qual ficaram responsáveis, sendo também orientados por seus professores a explorar outros recursos, como, por exemplo, o quadro, a fim de despertar o interesse dos demais discentes. Entretanto, a fala de um participante diverge das demais, em virtude de ele ter sido estimulado pela professora a usar algo diferente na sala de aula. O discente comentou que ao observar o quanto os alunos ficavam dispersos usando o celular durante a aula, viu em tal situação uma oportunidade de criar um artifício que associasse a tecnologia ao conteúdo da disciplina que estava acompanhando.

Umás duas semanas antes, chamei a orientadora, fiz um aplicativo e aí na hora da aula, dei lá uma lista de exercícios, coloquei a lista de exercícios no aplicativo que eu criei e disponibilizei na aula anterior. Falei pro pessoal baixar o aplicativo e tal. Então o pessoal, na hora da aula, usou o aplicativo

que eu criei com a lista de exercícios. Aí todo mundo começou a prestar a atenção, porque já tinha o aplicativo, tinha um ‘ranking’, mostrava o nome de quem estava ganhando, quem estava perdendo e tal. Então acho que aí, o pessoal meio que usou o celular pra aproveitar a aula, ninguém ficou no *Whatsapp*. Passava olhando a sala, todo mundo ficava ali no jogo mesmo e aí funcionou. (P13)

Os depoimentos revelam o quanto o perfil do docente que orienta o estágio docência pode influenciar as decisões e mesmo a formação dos alunos. Isto porque, embora os alunos que julgaram seus professores como tradicionais tenham sido orientados a explorar outros recursos, acabaram optando pelas ferramentas que já são comumente utilizadas no ambiente educacional pelos seus próprios professores orientadores de estágio. Contrariamente, há um discente que afirma ter sido estimulado pela sua professora/supervisora a adotar um recurso inovador no contexto da aula. Assim, percebe-se que a aprendizagem aqui relatada nada mais é do que um processo de reaprendizagem, facilitado à medida que as ideias são compartilhadas com os discentes para que os mesmos possam analisá-las, testá-las e associá-las à novas ideias, aprimorando-as (KOLB; KOLB, 2005).

Sobre a avaliação, essa competência envolve a necessidade do docente saber avaliar para que ele possa atuar como facilitador no processo de ensino do aluno (ZABALZA, 2003). Alguns alunos comentaram sobre as experiências ligadas à avaliação que tiveram junto aos professores que os orientaram durante o estágio docência, principalmente sobre a responsabilidade na elaboração de questões de provas e correção de atividades avaliativas.

A minha orientadora comentou a respeito da importância da prova e do cuidado que teria que ter pra fazer a prova, pra estar bem coerente com o que realmente tinha sido apresentado na sala de aula. Mas assim, o que ela me falou, é que geralmente, o que ela usava, é tentar trazer bem próximo do que realmente tinha sido trabalhado em sala [...]. Mas ao mesmo tempo tem que tentar ser um pouco criativo também, pra não ficar uma coisa tão óbvia na avaliação. (P16)

Dentre os 8 alunos que participaram do grupo focal, 3 comentaram sobre a contribuição da disciplina de Metodologia do Ensino oferecida na pós-graduação no desenvolvimento das atividades que realizaram durante o estágio docência. Segundo eles, a disciplina proporcionou a base para que eles pudessem ter um melhor aproveitamento do estágio docência, sobretudo em relação ao uso de diferentes metodologias de ensino no processo educacional.

Eu tinha feito a disciplina de Metodologia do Ensino no semestre anterior. Então acho que isso foi muito importante no estágio que eu fiz no semestre seguinte, em relação às metodologias que eu tinha conhecido,... Eu não teria tido a audácia de pensar em uma metodologia diferente do que o slide e o giz, se eu não tivesse visto isso antes, tivesse lido. Então pra mim, a disciplina foi importante como um embasamento para o estágio. (P12)

Como componente curricular didático-pedagógico, a disciplina de Metodologia do Ensino é uma das poucas a ser oferecida pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* na área contábil, sendo, na maioria das vezes, ofertada como optativa, como já abordado anteriormente (NGANGA *et al.*, 2016). As falas dos discentes comprovam a importância que a referida disciplina tem para a formação inicial do futuro docente, à medida que ela proporciona o embasamento teórico necessário para a atuação do discente no estágio docência. No programa de pós-graduação no qual o grupo focal foi realizado, a disciplina é optativa, e isto acaba fazendo com que os discentes a deixem em segundo plano por acreditarem que há outros conteúdos que possam ser mais relevantes para a sua formação, como revela um dos participantes.

Eu não fiz essa disciplina... Porque eu pensei assim, tem essa e tem uma que é bem direcionada ao que eu tenho afinidade. Porque eu acho, talvez, que quando eu for dar aula, acho que a disciplina de Controladoria vai me favorecer mais do que essa agora. Mas depois que eu vi todo mundo falando muito bem assim, da forma como que era conduzida até pelo professor... Eu fiquei com um pouco de arrependimento, não de ter deixado de ter feito a outra, mas de não ter incluído essa também. (P14)

Com base nesse contexto, Joaquim, Vilas Boas e Carrieri (2013) criticam a maneira como o estágio docência tem sido conduzido por algumas instituições de ensino superior no país, em virtude de as mesmas darem maior ênfase ao saber prático. Segundo os autores, o foco nesse tipo de saber compromete a formação do futuro docente, já que reforça a crença de que se aprende a ensinar, ensinando.

Quanto à experiência de orientar, acompanhar trabalhos como o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e Iniciação Científica, poucos participantes tiveram essa chance durante o estágio docência, segundo os relatos. Entretanto, um dos participantes ressaltou o quanto foi gratificante ter contribuído com o TCC de um aluno da graduação ao longo de um semestre.

Ao retomar a Resolução do PPGCC da UFU fica previsto que sejam desenvolvidas as seguintes competências a partir da observação, estudo dirigido ou exercício efetivo no Estágio Docência I (oferecido no mestrado): conhecimentos sobre o campo e a carreira

acadêmica universitária; domínio de técnicas de planejamento do ensino, tais como planos de curso e planos de aula; domínio de métodos e técnicas de ação didática para ministrar aulas de graduação; capacidade de utilização de tecnologia de aprendizagem, inclusive recursos de educação aberta; capacidade de manutenção de boa interação humana, nas dimensões de professor-aluno, professor-professor e professor-servidor de apoio, dentre outros.

De modo geral, os depoimentos dos discentes apresentados nesta seção e na anterior indicaram que o estágio docência possibilitou o desenvolvimento de algumas competências docentes, dentre elas: conhecimentos ligados à docência e aos seus desafios; o processo de planejamento do ensino; metodologias e tecnologias que podem ser aplicadas ao processo educacional; capacidade de comunicar-se e relacionar-se com os alunos. Observa-se, então, que tais competências estão em conformidade com o que é previsto pela Resolução do estágio do PPGCC da UFU.

Joaquim, Vilas Boas e Carrieri (2013) já haviam discutido o fato de os pós-graduandos reconhecerem o estágio docência como uma oportunidade para o desenvolvimento de competências essenciais para o exercício da docência, dado o contato inicial com o ambiente de ensino que esse componente curricular possibilitaria. Os relatos apresentados nesta seção apenas corroboram isto, já que evidenciam a contribuição das experiências proporcionadas pelo estágio no desenvolvimento das competências ligadas à docência, conforme Zabalza (2003).

b) Grupo com experiência na docência quando realizou o estágio docência

O contato, bem como a utilização de metodologias ativas de aprendizagem durante o estágio docência foi um dos pontos mais comentados durante o grupo focal que abrangeu os pós-graduandos com experiência na docência. Segundo Zabalza (2003), a capacidade de elaborar a metodologia e organizar as atividades consiste em escolher as estratégias de ensino, bem como formular atividades instrutivas e organizar os espaços voltados para a aprendizagem. Nesse sentido, com base nas falas dos participantes, nota-se que essa competência foi bastante explorada durante o estágio.

No doutorado, por exemplo, eu tive a oportunidade de acompanhar a minha orientadora, né? E ela utiliza técnicas de aprendizagem diferente, né? Então assim, eu pude acompanhar, participar, desenvolver coisas que eu não uso muito nas minhas aulas. (P17)

A questão da utilização de metodologias, porque realmente eu desconhecia. A gente sabe, a gente vê que existe algo do tipo, mas a gente não sabe que tem nome, tem forma de aplicar, que tem cenário ideal pra aplicar, então eu acho que isso me ajudou muito. E eu tive a mesma sensação, eu tive vontade “ah, eu quero voltar logo, que eu quero tentar isso aqui”. (P19)

As falas dos discentes revelam que a partir das experiências vivenciadas no estágio docência, os mesmos puderam conhecer melhor as estratégias de ensino, em virtude de seus orientadores/supervisores já as utilizarem. García e Conde (2003) afirmam que a Teoria da Aprendizagem Experiencial pode ser associada à prática educativa ao se considerar que para cada estilo de aprendizagem podem ser aplicadas diferentes metodologias de ensino. Portanto, a adoção de diferentes estratégias de ensino durante o processo educacional é benéfica, porque além de auxiliar no desenvolvimento de habilidades, pode contribuir também para desenvolver um novo estilo de aprendizagem no aluno (SONAGLIO; GODOI; SILVA, 2013).

Outra competência trabalhada durante o estágio docência, de acordo com os discentes, foi a tutoria. Essa competência envolve os diferentes tipos de orientações, abrangendo ainda as responsabilidades atribuídas ao tutor universitário e os seus dilemas (ZABALZA, 2003). Alguns participantes comentaram o quanto a experiência que tiveram no estágio docência foi importante para que fizessem uma autocrítica sobre a postura que estavam tendo com seus orientandos de graduação. “Na minha cabeça, a pesquisa tá pronta, mas o aluno, ele... Às vezes, não sabe nem por onde começar e no passado, eu acabava fazendo isso, despejava conteúdo de pesquisa em cima do aluno e cobrava resultado” (P18).

Orientação de alunos de TCC é uma coisa que eu vou mudar, né? Porque meu orientador ele faz um acompanhamento sistemático. Então eu percebo que os orientandos dele fazem bons trabalhos. Porque antes, eu tinha orientando que ficou comigo 3 anos e com ele não tem isso, tem prazo e tudo. (P21)

A Resolução do PPGCC da UFU prevê que sejam desenvolvidas a partir de estudo dirigido e observação as seguintes competências durante o Estágio Docência II (oferecido no doutorado): capacidade de orientação e acompanhamento de trabalho monográfico; capacidade de orientação e acompanhamento de projetos de iniciação científica; capacidade de liderança de grupos de pesquisa; capacidade de emissão de pareceres específicos, como avaliações de artigos para revistas, de eventos acadêmicos, de projetos de pesquisa. Dessa forma, a competência tutoria estaria sendo contemplada de acordo com as diretrizes propostas pela Resolução.

Embora não tenham sido unanimidade entre os participantes, a avaliação e o manejo de tecnologias também foram contempladas pelo estágio docência, conforme observado nas falas de alguns discentes.

Eu concentrava os critérios de avaliação em dois ou três métodos diferentes, agora ampliou a base né? Na formativa, deles participarem mais, tá sempre participando, mais intenso, a avaliação deles é mais intensa, não que seja mais rigorosa ou mais flexível, não... Dá para o professor um acompanhamento mais de perto, né? (P22)

No meu caso, na disciplina de estágio docência, meu orientador me solicitou que elaborasse uma atividade, mas que essa atividade fosse aplicada de forma digital, online, né? Aí no caso, eu tive essa oportunidade, teve esse despertar de utilizar esses meios tecnológicos pra aplicar essa atividade. Então o que foi elaborado, foi a constituição de um fórum. Criou-se uma plataforma, aí através dessa plataforma, os alunos teriam que fazer algumas atividades e essas atividades seriam pontuadas. Tudo dentro dessa plataforma. (P24)

Deve-se reconhecer que a vida do indivíduo se desenvolve conforme um padrão cíclico, no qual o aprendizado gera novas experiências, além das próprias experiências individuais serem também fontes geradoras de aprendizado (MERRIAM; BIEREMA, 2013). Logo, verifica-se que por mais experiência com a docência que os participantes tivessem, o aprendizado em torno do processo de ensino-aprendizagem envolve uma construção que se dá de maneira gradativa, sendo possível a partir das vivências que o estágio docência proporcionou para estes indivíduos.

Para o grupo aqui analisado, o estágio serviu não só como momento de aprimoramento, mas de reflexão em torno das próprias práticas, de aprendizado e principalmente, de estímulo para o desenvolvimento de competências requeridas na docência. Esses achados convergem com uma das proposições da Teoria da Aprendizagem Experiencial, pois, segundo ela, o aprendizado ocorre a partir do equilíbrio entre os processos dialéticos de assimilação de novas experiências em torno de conceitos já existentes e da adequação de conceitos já existentes em benefício das novas experiências (KOLB; KOLB, 2005).

4.4.3 Obrigatoriedade do estágio docência

Este tópico apresenta a análise em torno da obrigatoriedade do estágio docência na pós-graduação, sob a perspectiva dos discentes que não tinham experiência com a docência

quando realizaram o estágio. No grupo focal, quando questionados se seriam ou não favoráveis à obrigatoriedade, todos os alunos disseram estar de acordo, tendo em vista que para muitos deles o estágio docência representava o primeiro contato com a sala de aula. Sobre isso, um discente declarou: “É aquele primeiro momento que você vai se sentir dentro de uma sala de aula. [...], como montar prova, como montar um plano de ensino e tudo” (P10).

Principalmente no mestrado, porque é uma experiência que você passa, você vê, você percebe se é aquilo mesmo. Você pode se desenvolver, desenvolver as habilidades, as competências do professor, então... Você se imagina ali, daqui um tempo, mais desenvolvido. Então é uma experiência que é muito importante para o crescimento comportamental e profissional. (P15)

Bom, eu acho que assim, quando a gente pensa na formação docente como um todo e a gente pensa no estágio, acho que depois que a gente vai efetivamente pra uma sala de aula, porque na verdade, o estágio é muito pouco (sic). Mas é um pouco que eu considero muito válido e proveitoso, porque é a oportunidade que o aluno tem ali de poder estar pensando numa possível futura atuação profissional, ele vai ter uma oportunidade de conhecer um pouco mais sobre a prática efetivamente. Então assim, eu acho que é muito válido. (P16)

É compreensível que esse grupo seja a favor da obrigatoriedade do estágio docência, tendo em vista a falta de experiência destes alunos com o processo de ensino, bem como com os desafios que envolvem a docência. Portanto, a aprendizagem experiencial se daria à medida que o estágio docência proporcionaria a esses discentes associar a teoria à prática, permitindo a aplicação dos conceitos que já dominariam às situações que lidariam durante o estágio docência, seja acompanhando seus professores/orientadores ou mesmo assumindo o papel dos mesmos ao darem a aula pela qual ficariam responsáveis (GIL, 2008).

Embora os discentes estejam de acordo com a obrigatoriedade do estágio docência na pós-graduação, um ponto controverso sobre isso envolve o fato desse componente curricular ser obrigatório tanto no mestrado quanto no doutorado (nele, há dois estágios docência), como ocorre no PPGCC da UFU. Alguns alunos afirmaram não concordar com isto, pois segundo eles, a realização de um estágio já contribuiria suficientemente para a formação docente.

Na minha opinião, no mestrado, que é nossa primeira experiência, sim. Mas no doutorado, eu acho que não deveria ser obrigatório, uma vez que você já passou pela mesma experiência [...]. Além disso, o doutorado exige 2 estágios docência, 1 e 2. Então, eu... Eu, assim, não sei, porque eu ainda

vou passar por isso, não sei qual a finalidade, porque se eu vejo que é a mesma experiência, não sei se vai agregar da mesma forma. (P11)

Não vejo sentido, tem muito doutorando [...] que já é professor e fazer o estágio docência? [...] Pra mim não cabe, ele não vai aproveitar nada, ele vai dar aula do jeito que ele dá, ele já tem a técnica formada dele, às vezes o aluno tem mais tempo de docência do que o próprio professor. (P13)

Nota-se que os alunos reconhecem as contribuições advindas da realização do estágio docência, no que concerne à oportunidade que esta atividade lhes dá de estar em sala de aula em um primeiro momento. Contudo, o fato de os alunos questionarem a obrigatoriedade do Estágio Docência I e II, no PPGCC da UFU, pode revelar certo desconhecimento dos mesmos em relação à Resolução do referido componente curricular.

Conforme o documento, o Estágio Docência I tem foco nas “competências docentes para o ensino”, enquanto o Estágio Docência II tem foco maior para “construção das competências e habilidades envolvidas no exercício pleno da ação do docente doutor”. Assim, um está mais voltado para as competências relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem e o outro para as competências vinculadas à pesquisa científica.

Pode-se inferir a partir das falas dos discentes não só o desconhecimento em torno das especificidades do estágio docência I e II, mas também a falta de consideração dos mesmos com as experiências que seriam proporcionadas durante os estágios, tendo em vista que eles aconteceriam em momentos diferentes, proporcionando aos alunos vivências diversas, haja vista o foco das atividades. É provável que durante o estágio docência II o pós-graduando já possua algum tipo de experiência com a docência, porém, isso não impede de aprimorar o que já sabe ou mesmo ir além, pois as experiências anteriores podem promover novos aprendizados, bem como as constantes experiências podem demandar também novas aprendizagens (MERRIAM; BIEREMA, 2013).

Aqui, no caso, foi analisada a perspectiva de um grupo de discentes sem experiência com a docência em relação à forma como o estágio docência é oferecido no programa ao qual estão vinculados. Cabe, também, a reflexão e a investigação acerca dessa temática nos demais PPGCCs do país. De qualquer forma, deve-se reconhecer que no caso de áreas como a de Ciências Contábeis, responsáveis pela formação de bacharéis, o estágio docência se mostra como uma alternativa de formação pedagógica para o aluno que tem interesse pela carreira docente (ALVES; BARBOSA; DIB, 2016).

4.4.4 Os desafios das experiências vivenciadas no estágio docência

Neste tópico são apresentadas as percepções dos pós-graduandos do PPGCC da UFU em relação aos desafios que envolvem o estágio docência. Portanto, o item “a” traz a análise do grupo focal dos alunos que não possuíam experiência com a docência, no momento que realizaram o estágio docência e o item “b” trata do grupo focal dos alunos que já tinham experiência com a docência ao realizarem o estágio docência.

a) Grupo sem experiência com a docência quando realizou o estágio docência

Para o grupo dos discentes sem experiência com a docência um dos principais desafios enfrentados durante o estágio docência foi assumir efetivamente o papel do professor ao ministrar uma aula. A ansiedade, a insegurança e o nervosismo foram alguns dos sentimentos que mais foram lembrados por esse grupo ao relatarem suas experiências ao terem que se expor dando aula.

De primeiro momento, eu senti ansiedade, de sair da zona de conforto, porque enquanto aluno a gente olha, a gente observa, mas estar ali na frente, sair do seu papel de aluno pra se colocar no papel de um professor e estar ali na frente. Tipo assim, falando mesmo e sendo uma referência... Dá uma insegurança, mas é uma coisa que a gente foi trabalhando com o passar da aula. Eu dei uma aula só, mas eu peguei como exemplo a minha orientadora que eu estava junto, né? [...] eu me espelhei muito. Então... Assim, sair um pouco da zona de conforto e ser ativa no processo, né? (P15)

Além da responsabilidade de conduzir uma aula, havia o fato de os pós-graduandos estarem sendo observados e avaliados pelos seus orientadores/supervisores de estágio docência naquele momento. Logo, o desafio para esses discentes não era só enfrentar uma sala de graduação numerosa, com diferentes perfis de alunos, tendo que expor um conteúdo de maneira clara e compreensível, mas conseguir apresentar um bom desempenho diante do professor também se mostrou difícil.

Eu acho que muito do meu nervosismo também, eu lembro que assim, eu ficava preocupado com a reação deles (alunos da graduação) e ficava preocupado com a reação da professora. Porque eu falava assim, pensava, eu tô sendo avaliado aqui também, eu tô falando aqui pra ele, mas ela tá me avaliando. [...] Aí juntava o nervosismo da experiência e o nervosismo de como ela tá me vendo, como ela tá me avaliando... (P14)

Mesmo diante das dificuldades relatadas, os alunos fizeram questão de ressaltar a importância do *feedback* que tiveram de seus orientadores depois de terem assumido o desafio de ser professor por um dia. Conforme um discente, “[...] teve o *feedback* e é muito interessante, pois você vai ver o que errou, na próxima você vai poder melhorar e tudo mais. Então eu acho que é essencial a conversa com o professor” (P10).

A professora depois me deu um *feedback*. Falou, olha: Quando você for, por exemplo, explicar tal assunto, você tem que tentar, que detalhar mais... Porque eu já sei que você sabe tal coisa, mas um aluno de graduação, por exemplo, aquilo ali é um assunto que ele nunca viu. Então por mais que você ache que é simples, pro aluno, não. Então você tem que colocar bem esmiuçado mesmo, explicar, fazer exemplo. Por mais que você ache que é simples, você tem que fazer. (P14)

Com base nesse contexto, percebe-se que as falas dos alunos em relação ao *feedback* que tiveram no estágio docência reforça uma das proposições da Teoria da Aprendizagem Experiencial. De acordo com ela, a aprendizagem deve ser compreendida como um processo e não como fruto dos resultados. Dessa forma, para que a aprendizagem possa se tornar ainda melhor, os alunos devem fazer parte de um processo que envolva *feedback* em torno dos seus esforços de aprendizagem (KOLB; KOLB, 2005).

b) Grupo com experiência na docência quando realizou o estágio docência

Um dos pontos polêmicos na discussão do grupo focal composto por discentes que já tinham experiência na docência quando realizaram o estágio foi em relação às experiências heterogêneas que os alunos têm ao cursar esse componente curricular. Segundo eles, embora haja uma resolução que norteia a realização do estágio, o mesmo acaba sendo diretamente influenciado pelo responsável pela sua condução, no caso, o professor orientador.

A gente não tem a definição do que seria adequado ou o que se espera do estágio docência. Então cada docente conduz de uma forma. Então eu acho que aqueles professores que estão mais envolvidos com ensino, pesquisa, acabam tendo um foco muito diferente dos outros professores que, às vezes, nem conhecem essas coisas, né? Claro que cada professor vai continuar dando sua cara, porque isso aí eu acho que é inevitável, né? Mas eu acho que tinha que ter uma sistematização, porque se a gente tá pensando que existe o estágio docência pra formar professores no ensino da pós-graduação, eu vejo assim, claramente, que alguns não são formados, pela maneira que é conduzido. (P17)

No nosso programa, específico, a gente tem lá as diretrizes, o que se espera, a gente tem que fazer um relatório inicial, com todas as atividades, tem lá as habilidades que serão desenvolvidas... E no final, tem que fazer o

relatório final e aí vem uma pessoa e fala: “não fui pra sala de aula, porque não sabia que existia”. Então, como que é que isso pode ter acontecido se tinha todo um procedimento que, em tese, [...] (P21).

Os comentários dos participantes acerca da forma como o estágio docência é conduzido corroboram Bastos *et al.* (2011), à medida que evidenciam que os programas de pós-graduação parecem não saber como oferecer a formação pedagógica para os seus alunos. O estágio docência acaba apresentando formatos muito diferentes não só entre um programa e outro, mas dentro de um mesmo programa. Dessa forma, mesmo havendo uma resolução acerca do estágio docência, a mesma não é capaz de garantir uniformidade quanto ao modo como ele ocorre. Isso pode ser associado à falta de qualificação pedagógica dos professores responsáveis pela supervisão do estágio, o que consequentemente irá refletir na formação de seus orientandos enquanto futuros docentes.

Com base nas falas dos pós-graduandos, observa-se que os professores supervisores de estágio que têm viés para o ensino, pesquisa e extensão tendem a conduzir esse componente curricular de forma a atender aquilo que está previsto nas diretrizes da atividade. Cabe ressaltar que não se espera que disciplinas didático-pedagógicas ou mesmo o estágio docência sejam capazes de formar docentes. Portanto, essa responsabilidade não deve ser delegada somente aos PPGCCs. Contudo, deve-se reconhecer a contribuição desses programas ao oferecerem alternativas (palestras, minicursos, *workshops*, disciplinas voltadas para a formação pedagógica, etc.) que possibilitem esse tipo de formação.

4.4.5 Síntese em relação às percepções dos dois grupos focais

A partir da análise dos grupos focais (sem experiência com a docência e com experiência na docência ao realizar o estágio docência), observa-se que as percepções, embora distintas, são muito positivas em relação a esse componente curricular. Dessa forma, o Quadro 14 sintetiza os principais aspectos observados entre os dois grupos.

Quadro 14 - A aprendizagem experiencial e as diferentes percepções dos grupos com e sem experiência sobre o estágio docência

Categories	Grupo sem experiência com a docência	Grupo com experiência na docência
Aprendizado no estágio docência	<ul style="list-style-type: none"> • Aproximação com a atividade docente • Oportunidade de vivenciar os desafios que envolvem a docência 	<ul style="list-style-type: none"> • Resistência, em um primeiro momento • Reflexão e aprimoramento em torno das próprias práticas docentes

	<ul style="list-style-type: none"> • Contribuição para a formação didático-pedagógica 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem como um constante processo
Competências adquiridas no estágio docência	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimentos ligados à docência e os seus desafios • Capacidade de comunicar-se e relacionar-se com os alunos • Planejar o processo de ensino-aprendizagem • Manejo das tecnologias • Avaliar 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar a metodologia e organizar as atividades • Tutoria • Avaliar • Manejo de tecnologias
Obrigatoriedade do estágio docência	<ul style="list-style-type: none"> • Unânicos quanto à obrigatoriedade do estágio docência • Possibilidade de vivenciar a docência • Aplicação da teoria na prática • Críticas em relação ao Estágio Docência II 	(A questão sobre a obrigatoriedade do estágio docência não foi discutida com esse grupo).
Desafios do estágio docência.	<ul style="list-style-type: none"> • Ter que ministrar uma aula sob a supervisão do professor orientador/supervisor 	<ul style="list-style-type: none"> • Experiências heterogêneas dos discentes, em virtude da influência do orientador/supervisor • Formatos distintos de estágio

Fonte: Dados da pesquisa.

Pode-se inferir, a partir do Quadro 14, que a experiência dos participantes que já atuavam como docentes talvez justifique as principais diferenças abordadas pelos grupos, tendo em vista que o primeiro grupo relatou a questão da insegurança, do nervosismo e mesmo da ansiedade ao ministrar a aula pela qual foram designados. Para muitos desses participantes, o estágio docência representou o primeiro contato com o ambiente de ensino. Além disso, para esse grupo o contato com o professor/supervisor desde o início do estágio foi fator crucial para o desenvolvimento da atividade, bem como das competências exploradas ao longo dela.

Para o grupo de discentes que já tinha experiência com a docência, pode-se verificar a reflexão sobre as suas próprias práticas, bem como o aprendizado em torno das metodologias ativas de aprendizagem, tendo em vista que puderam conhecê-las e vivenciá-las em maior grau no ambiente do estágio. Dessa forma, para esses alunos, o estágio docência representou um momento de autocrítica acerca da postura que mantinham dentro e fora de sala, enquanto docentes.

Em resumo, é necessário que se reconheça as contribuições do estágio docência para a aprendizagem dos dois grupos, sobretudo, no que concerne à formação docente, seja ela inicial ou continuada. Afinal, o aprendizado ocorre em maior grau quando as pessoas têm a

oportunidade de agir, fazendo descobertas que beneficiem a si mesmas (BEHR; TEMMEN, 2012).

Por fim, cabe a reflexão quanto às vivências heterogêneas em torno do estágio citadas pelo grupo que já tinha experiência com a docência. Quais medidas poderiam ser adotadas pelos PPGCCs a fim de garantir não só a sistematização do estágio, mas principalmente o aproveitamento do discente em relação a esse componente curricular?

4.5 A contribuição do estágio docência no desenvolvimento de competências docentes

Como abordado nos procedimentos metodológicos, para a análise quantitativa deste estudo, utilizou-se como instrumento de coleta de dados o questionário (Apêndice D), disponibilizado no *Google Docs*. O instrumento de pesquisa continha, basicamente, duas partes: uma voltada para a caracterização do perfil do pós-graduando e outra com foco para a percepção do mesmo em relação ao desenvolvimento de competências docentes no âmbito do estágio docência.

No total, houve 304 respostas, porém, 8 tiveram que ser excluídas por estarem incompletas. Dessa forma, 296 participantes compuseram a amostra da pesquisa, sendo este o número de respondentes que se dispuseram a colaborar com este trabalho. A Tabela 1 apresenta o perfil dos discentes.

Tabela 1 - Caracterização dos respondentes

Variável	Possibilidade de resposta	Quantidade (%)
Gênero	Feminino	55,4%
	Masculino	44,6%
Idade	Até 25 anos	15,9%
	De 26 a 30 anos	42,6%
	De 31 a 35 anos	19,3%
	Acima de 35 anos	22,3%

Estado do PPGCC	Bahia	1,4%
	Ceará	4,3%
	Distrito Federal	4,7%
	Espírito Santo	3,4%
	Goiás	2,7%
	Mato Grosso do Sul	1,7%
	Minas Gerais	14,2%
	Paraíba	7,4%
	Paraná	16,6%
	Pernambuco	6,8%
	Rio de Janeiro	5,1%
	Rio Grande do Norte	5,4%
Rio Grande do Sul	5,4%	
Santa Catarina	12,8%	
São Paulo	8,1%	
Experiência com a docência no ensino superior	Sim	67,6%
	Não	32,4%
Tempo de experiência com a docência no ensino superior	Sem experiência	31,8%
	Até 1 ano	22,6%
	De 2 a 4 anos	24,7%
	De 5 a 7 anos	9,8%
	Acima de 7 anos	11,1%
Cursando a pós-graduação (atual)	Sim	52%
	Não	48%
Obrigatoriedade do estágio docência	Sim	71,3%
	Não	28,7%

Fonte: Dados da pesquisa.

Com base na Tabela 1, é possível identificar que os respondentes, em sua maioria, são mulheres com idade entre 26 e 30 anos. Dentre os estados que tiveram maior número de participantes na pesquisa, Paraná, Minas Gerais e Santa Catarina se destacaram com 16,6%, 14,2% e 12,8% respectivamente, sendo a região Sul a de maior representatividade com 34,8% de participantes. É importante ressaltar que houve a participação de alunos e egressos da maioria dos programas de pós-graduação em Ciências Contábeis vigentes no Brasil.

Em relação à experiência com a docência no ensino superior, 67,6% dos respondentes afirmou possuí-la, e destes, 27,6% já exercem a docência há cerca de 2 a 4 anos. Quanto ao vínculo com a pós-graduação, 52% estão cursando esse nível de ensino. E, por fim, no que se refere à obrigatoriedade do estágio docência, 71,3% consideraram que esse componente curricular deve ser ofertado na estrutura curricular dos PPGCCs em caráter obrigatório.

A segunda parte do questionário continha assertivas acerca do estágio docência que deveriam ser avaliadas pelo discente. Dessa forma, caberia ao discente atribuir uma nota de 0 a 10, conforme seu grau de concordância com a afirmação. Quanto mais próxima a nota fosse de 0, menor o grau de concordância dele com aquilo que estava descrito; da mesma

forma, quanto mais próxima a nota estivesse de 10, maior o grau de concordância com a assertiva listada.

Foram apresentadas 31 afirmações no questionário que contemplavam as 10 competências e experiências necessárias à docência, propostas por Zabalza (2003): planejar o processo de ensino-aprendizagem; selecionar e preparar os conteúdos disciplinares; oferecer informações e explicações compreensíveis e bem organizadas (competência comunicativa); manejo das novas tecnologias; elaborar a metodologia e organizar as atividades; comunicar-se e relacionar-se com os alunos; tutoria; avaliar; refletir e investigar sobre o ensino; identificar-se com a instituição e trabalhar em equipe.

Dentre as 31 assertivas propostas no questionário, 13 dedicaram-se a verificar a percepção dos discentes sobre suas experiências ao realizarem o estágio docência. Portanto, a Tabela 2 abaixo ilustra as médias relativas às impressões dos pós-graduandos com e sem experiência na docência acerca do referido componente curricular.

Tabela 2 - Percepção dos discentes sobre o estágio docência

Questões	Geral		Com experiência		Sem experiência	
	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão
Quest. 1. Antes de iniciar o Estágio Docência, o professor responsável pela minha supervisão me apresentou o planejamento da disciplina, bem como as atividades que estavam previstas para serem realizadas durante a mesma.	7,17	3,47	6,84	3,55	7,86	3,20
Quest. 2. Antes do início da disciplina que acompanhei no Estágio Docência, tive a oportunidade de conhecer as características dos alunos matriculados (quantidade, idade, sua qualificação anterior, dentre outros aspectos).	2,56	3,22	2,57	3,30	2,54	3,07
Quest. 3. Antes de iniciar o Estágio Docência tive a oportunidade de conhecer os procedimentos didáticos adotados pelo docente responsável pela disciplina, sua experiência e estilo em sala de aula.	6,02	3,67	5,75	3,79	6,58	3,34
Quest. 4. Ao iniciar o Estágio Docência, o professor responsável pela minha supervisão esclareceu quais seriam as minhas responsabilidades, bem como aquilo que seria esperado de mim na disciplina.	7,09	3,20	6,71	3,37	7,89	2,64
Quest. 12. Durante o Estágio Docência pude interagir com colegas que também estavam cursando a disciplina e trocar experiências relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem.	6,29	3,47	5,91	3,62	7,08	3,02
Quest. 13. No decorrer do Estágio Docência tive conhecimento sobre a avaliação institucional (exemplos: ENADE, Exame CFC) e os aspectos que compõem tal avaliação.	2,87	3,31	2,88	3,34	2,86	3,25
Quest. 17. A disciplina que acompanhei durante o Estágio Docência estava relacionada à minha área de formação.	8,23	3,00	8,26	3,04	8,16	2,95
Quest. 18. A minha percepção em torno da docência no ensino superior se modificou após a realização do Estágio Docência.	6,62	3,11	6,22	3,25	7,44	2,61
Quest. 22. Participar do Estágio Docência fez com que eu percebesse a relevância do trabalho desenvolvido pela comunidade acadêmica (alunos, técnicos e professores) em prol da instituição de ensino, no que se refere ao propósito de cumprir com sua responsabilidade formadora (ensino, pesquisa e extensão).	7,18	2,90	6,92	3,12	7,74	2,30
Quest. 28. Ao coorientar pesquisas (Iniciação Científica, TCC, etc.), em conjunto com o meu orientador, pude desenvolver minhas habilidades em metodologia científica, bem como em pesquisa.	4,08	3,96	3,91	3,98	4,45	3,90
Quest. 29. Considerando as atividades que realizei durante o Estágio Docência, o <i>feedback</i> do professor responsável pela minha supervisão na disciplina contribuiu para a minha formação acadêmica.	6,37	3,56	6,00	3,71	7,15	3,09
Quest. 30. Considero que o professor responsável pela minha supervisão possuía formação docente para orientação no Estágio Docência.	7,84	3,21	7,57	3,45	8,40	2,56

Quest. 31. Considero que o Estágio Docência foi irrelevante para a minha formação pedagógica.	2,81	3,60	3,15	3,71	2,11	3,26
---	------	------	------	------	------	------

Fonte: Dados da pesquisa.

A Tabela 2 acima revela que o grupo sem experiência com a docência apresentou médias superiores ao grupo com experiência para a maioria das assertivas propostas. Dentre as 13 questões voltadas para as percepções do discente em relação às experiências vivenciadas no estágio docência, 9 obtiveram médias superiores a 6, o que indica alto grau de concordância dos discentes sem experiência com a docência com as assertivas indicadas.

Algumas assertivas se destacam sobre as demais, em virtude das médias baixas obtidas. A assertiva número 2, por exemplo, propõe que o aluno teve a oportunidade de conhecer as características da turma que acompanhou durante o estágio docência (quantidade de alunos, idade, etc). Ambos os grupos, com e sem experiência na docência demonstraram um alto grau de discordância com essa questão, de modo que as médias foram de 2,57 e 2,54, respectivamente. Desempenho semelhante teve também a questão 13, que aborda o fato de os alunos terem conhecido a avaliação institucional no estágio docência. As médias verificadas foram de 2,88 para o grupo com experiência e 2,86 para o grupo sem experiência com a docência.

A assertiva 31 é a que desperta mais atenção, se comparada às demais, pois menciona que o estágio docência teria sido irrelevante para a formação pedagógica do aluno. As médias verificadas para o grupo com experiência na docência e sem experiência foram de 3,15 e 2,11 respectivamente, indicando alto grau de discordância dos grupos com a mesma. Esses resultados revelam a contribuição do estágio docência para a formação docente desses alunos, já que para muitos deles é nesse ambiente que ocorre o primeiro contato com a sala de aula, bem como a prática docente. É também no estágio que esses discentes têm a oportunidade de desenvolver algumas das competências que lhes serão requeridas posteriormente ao assumirem a docência como profissão (JOAQUIM; VILAS BOAS; CARRIERI, 2013).

De maneira geral, para a análise dos dados dispostos na Tabela 2, cabe retomar a discussão realizada na análise do grupo focal. Com base nas falas dos discentes com e sem experiência na docência, observou-se que as experiências vivenciadas durante o estágio docência foram positivas para ambos os grupos, salvo as especificidades de cada um. Contudo, pode-se inferir que o grupo sem experiência talvez tenha tirado melhor proveito desse componente curricular em virtude da aproximação que ele proporciona entre o conhecimento teórico e a prática docente até então pouco conhecida e explorada por esses

discentes. Afinal, o estágio docência permite aliar pesquisa e ensino, o que contribui para a formação inicial dos alunos enquanto futuros docentes (JOAQUIM; VILAS BOAS; CARRIERI, 2013).

Masetto e Gaeta (2015) reforçam a importância de se criarem oportunidades e espaços de formação de professores que permitam o desenvolvimento de competências didático-pedagógicas. Percebe-se, com os achados deste estudo, que o estágio docência é um componente pedagógico relevante para a qualificação docente, no que se refere aos saberes necessários à docência.

Na seção seguinte serão apresentados os resultados obtidos a partir da análise fatorial exploratória.

4.5.1 Competências docentes a partir do estágio docência

A análise fatorial exploratória foi utilizada para a análise dos resultados tendo em vista que a técnica permite agrupar diversas variáveis por meio da identificação de fatores comuns entre elas (FÁVERO *et al.*, 2009). A análise fatorial foi realizada para os 18 itens relacionados às competências necessárias à docência. A escolha do teste se fundamenta no fato desse método sintetizar as demais assertivas em função das suas similaridades.

Para que a análise fatorial possa ser realizada de forma adequada, é recomendável verificar a estatística *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) e o teste de esfericidade de *Bartlett*. A estatística KMO “avalia a adequação da amostra quanto ao grau de correlação parcial entre as variáveis, que deve ser pequeno”, variando entre 0 e 1 (FÁVERO *et al.*, 2009, p.241). Desse modo, quanto mais próximo o KMO for de 1, mais adequada se torna a análise fatorial exploratória. Em contrapartida, quanto mais próximo o valor for de 0, menos aconselhável é o uso da técnica, devido à baixa correlação entre as variáveis. No caso deste estudo, o KMO encontrado foi de 0,939, o que revela ser apropriado o uso da análise fatorial exploratória.

Além do KMO, o Método de Rotação *Varimax* permitiu agrupar as variáveis e quantificar os fatores. Segundo Vicini (2005, p. 37), “a rotação *varimax rotation* busca minimizar o número de variáveis com altas cargas num fator”. Diante disso, a Tabela 3 abaixo apresenta os três fatores identificados pela análise fatorial. Constata-se que esses fatores explicam 71,41% da variação total dos dados. Ademais, percebe-se que a maioria dos itens listados no referido quadro obtiveram cargas fatoriais superiores a 0,5, o que implica que elas são estatisticamente significativas, de acordo com Hair *et al.* (2005).

Tabela 3 - Análise Fatorial Rotação *Varimax* – Competências docentes adquiridas no estágio docência

Itens/Indicadores	Fatores/Dimensões		
	Fator 1	Fator 2	Fator 3
Quest.7 O Estágio Docência me propiciou analisar como aplicar o conteúdo programático conforme o tempo, recursos disponíveis e acessíveis aos estudantes.	0,587		
Quest.19 O Estágio Docência contribuiu para que eu conhecesse alguns dos desafios que envolvem a docência (salas de aula cheias, turmas reduzidas, diferentes perfis de alunos, infraestrutura disponível, etc.).	0,821		
Quest.20 O Estágio Docência contribuiu para que eu tivesse uma visão mais crítica e reflexiva sobre o processo de ensino-aprendizagem.	0,829		
Quest.21 O Estágio Docência fez com que eu tivesse mais clareza em relação às responsabilidades (planejamento das aulas, infraestrutura e recursos disponíveis, salas de aula numerosas, avaliação, etc.) que envolvem a docência.	0,791		
Quest.23 O Estágio Docência contribuiu para que eu desenvolvesse minhas habilidades de contextualização e problematização de conteúdos teóricos.	0,789		
Quest.24 O Estágio Docência contribuiu para que eu desenvolvesse a minha capacidade de planejamento (da disciplina, das atividades, dos conteúdos a serem trabalhados durante as aulas).	0,808		
Quest.25 O Estágio Docência contribuiu para o desenvolvimento das minhas relações interpessoais no contexto acadêmico.	0,792		
Quest.26 O Estágio Docência contribuiu para que eu desenvolvesse a minha capacidade de comunicação.	0,811		
Quest.27 O Estágio Docência contribuiu para que eu desenvolvesse a minha capacidade criativa para atender as diferentes necessidades formativas dos alunos.	0,768		
Quest.5 No Estágio Docência tive a oportunidade de conhecer e opinar sobre o plano de curso desenvolvido pelo docente responsável pela disciplina.		0,815	
Quest.6 Durante o Estágio Docência tive a oportunidade de ‘interferir’ na inclusão de conteúdos que identifiquei como aplicáveis na prática profissional do futuro contador.		0,824	
Quest.9 No decorrer do Estágio Docência tive a oportunidade de propor a aplicação de novas tecnologias em sala de aula.		0,777	
Quest.8 O Estágio Docência me propiciou conhecer novas tecnologias aplicadas em sala de aula, como: ambientes virtuais de aprendizagem; ferramentas tecnológicas.			0,501
Quest.10 O acompanhamento realizado na disciplina de Estágio Docência fez com que eu percebesse a importância de uma comunicação didática e acessível para os alunos.			0,504
Quest.11 Durante o Estágio Docência tive a oportunidade de presenciar aulas em turma numerosa, observar o estilo de comunicação adotado pelo docente, bem como o estilo de liderança assumido por ele para facilitar a condução das aulas.			0,770
Quest.14 No decorrer do Estágio Docência tive a oportunidade de participar da aplicação de diferentes metodologias de ensino em sala de aula.			0,633
Quest.15 O Estágio Docência me permitiu participar de várias modalidades de avaliação aplicadas em sala de aula (exemplo: avaliações em grupo e individual).			0,569
Quest.16 O Estágio Docência contribuiu para que eu conhecesse os diferentes métodos de avaliação, bem como seus processos de planejamento e execução.			0,640
Autovalores (Eigenvalue)	55,98	9,63	5,78
% Variância Explicada	35,86	19,34	16,20
% Variância Acumulada	35,86	55,20	71,41
Alfa de Cronbach	0,953	0,846	0,864

Fonte: Dados da pesquisa.

Com vistas a garantir a confiabilidade do questionário, aplicou-se o coeficiente de consistência interna Alfa de *Cronbach*, que examina a correlação entre as respostas de um questionário por meio da análise das informações fornecidas pelos respondentes da pesquisa. Dentre os três fatores, observa-se que todos eles obtiveram coeficiente superior a 0,7, indicando um bom grau de confiabilidade das variáveis investigadas, conforme Hair *et al.* (2005).

O fator 1 foi nomeado “**Competências sobre Reflexão, Investigação, Planejamento e Comunicação no ensino**”. As variáveis agrupadas neste fator explicam 35,86% da variação total dos dados. As altas cargas fatoriais revelam um maior grau de concordância dos discentes com as proposições apresentadas no que se refere ao desenvolvimento das competências docentes durante o estágio docência.

A assertiva número 20, ligada à competência “refletir e investigar sobre o processo de ensino”, merece ser destacada em virtude de ter sido a que obteve maior carga fatorial dentre as questões propostas. Ao retomar a análise qualitativa feita nesse estudo, percebe-se que a fala de um aluno durante o grupo focal dos discentes sem experiência com a docência ilustra esse resultado, no que tange às reflexões proporcionadas pelo estágio docência:

[...] O tanto que o pessoal fica disperso e na hora que você, tipo, vai aplicar uma prova, tudo que tava na prova, você foi ensinando durante as aulas. Então a pessoa, ah, a dificuldade e tal... O tanto que nós, como alunos, não talvez, damos a devida atenção pro professor e eu senti isso também. O tanto que vai ter essa dificuldade de ter a atenção do aluno pra você ensinar ele. Muita gente mexendo no celular, conversando, brincando, então... A gente sente, será que eu fazia isso também? O tanto que é difícil a gente ensinar... É difícil, não é fácil! Mas o estagio docência com certeza me ajudou bastante. (P10)

O resultado encontrado no fator 1 reforça que reflexão, investigação, planejamento e comunicação são competências desenvolvidas no contexto do estágio docência. Segundo Merriam e Bierema (2013), a reflexão sobre a ação ocorre quando se tem uma experiência e conscientemente se reflete sobre ela, tendo em vista o fato de tê-la vivenciado anteriormente. A partir dessa reflexão, o indivíduo pode, então, optar por agir de maneira diferente ou semelhante ao que foi observado por ele.

O fator 2 foi nomeado de “**Competências de Planejamento, Preparação de Conteúdo e Aplicação de Novas Tecnologias**”. As variáveis agrupadas neste fator evidenciaram altas cargas fatoriais e explicou 19,34% da variação dos dados. Os achados do fator 2 corroboram o que foi discutido no grupo focal dos discentes sem experiência com a

docência quanto à oportunidade que esses alunos tiveram de participar do processo de planejamento da disciplina a qual acompanharam durante o estágio, como mostra o trecho a seguir.

[...] Desde antes de começar mesmo a disciplina, a gente sentou, ela (professora orientadora/supervisora de estágio) me explicou o plano de aula, pediu sugestão. Então assim, a gente já foi trabalhando desde antes, não foi só assim: escolhe um tópico da aula e vai lá! Então eu acho que esse preparo, essa conversa antes também é muito importante e a gente vê a importância do planejamento dentro da sala de aula também, que é importante levar isso. [...] Então eu acho que o planejamento é muito importante pra dentro da sala de aula, nesse sentido e eu consegui ver isso com o estágio. (P12)

Diante disso, espera-se que o discente seja capaz de desenvolver no contexto do estágio docência as competências que lhes auxiliarão em seu trabalho enquanto educador, o que envolve além do conhecimento específico a ser compartilhado com os alunos, também os aspectos didático-pedagógicos inerentes ao processo educacional, tais como: planejamento, organização, ética, dentre outros (VASCONCELOS; CAVALCANTE; MONTE, 2012).

Já o fator 3 foi denominado “**Competências no Processo de Avaliação, Organização e Elaboração das Metodologias de Ensino**”. Este fator explicou 16,20% da variação dos dados. As variáveis indicam que os pós-graduandos desenvolveram as competências relacionadas à organização e elaboração das metodologias de ensino e aos métodos de avaliação.

A respeito da avaliação, no grupo focal formado pelos alunos sem experiência com a docência, os mesmos comentaram sobre as orientações que tiveram de seus supervisores durante o estágio docência sobre esta competência. Os discentes mencionaram a responsabilidade necessária no processo de elaboração das questões de provas no sentido de as perguntas estarem coerentes com o conteúdo trabalhado em sala, bem como a seriedade que envolve a correção das mesmas.

Quanto às metodologias de ensino, elas envolvem desde as mais simples, como a aula expositiva dialogada, às mais complexas, como o portfólio (SILVA *et al.*, 2018). O grupo focal formado pelos pós-graduandos com experiência na docência, já havia ressaltado a relevância das metodologias ativas de aprendizagem no processo de ensino. Os discentes comentaram que no estágio tiveram a oportunidade não só de conhecer tais metodologias, mas de vivenciá-las, à medida que auxiliaram seus professores orientadores/supervisores na sua aplicação junto aos alunos da graduação.

A adoção de diferentes estratégias de ensino por parte do professor é importante, pois além de contribuir para que o aluno desenvolva determinadas habilidades e competências, desperta nele a curiosidade, favorecendo a sua interação durante o processo educacional (GIL, 2008). Ademais, o uso de diferentes metodologias estimula o desenvolvimento de novos estilos de aprendizagem à medida que tais estratégias atuam positivamente no processo de formação do discente (SONAGLIO; GODOI; SILVA, 2013).

Os achados evidenciados possibilitam inferir que os respondentes reconhecem a importância das experiências vivenciadas no estágio docência, principalmente no que concerne ao desenvolvimento de competências docentes, competências essas essenciais para tornar o processo de ensino mais eficaz, sobretudo, porque elas auxiliam o professor no desenvolvimento de suas atribuições, permitindo que ele supere mais facilmente os desafios que envolvem a docência (VASCONCELOS; CAVALCANTE; MONTE, 2012).

Na parte final do questionário, havia um campo para que o respondente pudesse registrar outras informações relacionadas ao tema pesquisado que não teriam sido exploradas pelo referido instrumento de pesquisa. Muitos participantes aproveitaram esse espaço para deixar suas críticas e impressões acerca de suas experiências no estágio docência. Embora vários participantes tenham destacado a relevância do estágio docência para a qualificação docente, alguns comentários chamaram atenção por denunciar a falta de acompanhamento do professor responsável pela supervisão do estágio durante a realização desse componente curricular.

Considero de extrema importância o estágio docência na pós-graduação, mas feito de uma maneira responsiva. Minha experiência no estágio docência não foi satisfatória, simplesmente me jogaram em sala de aula sem orientação nenhuma.

A experiência foi péssima, basicamente minha atuação se resumiu a suprir as ausências do professor na disciplina, aplicar provas e preparar listas de exercícios. Toda contribuição retirada da situação vem de minhas reflexões sobre ela, nenhuma contribuição prática por parte do professor responsável.

O estágio docente agrega bastante na formação. Porém, fica muito a cargo do docente. Portanto, creio que eles deveriam ter uma formação sobre como atuar nesse processo. Muitas vezes, você se torna o secretário de luxo ou só fica no canto da sala, ouvindo as aulas, sem participação em nada.

Assim, como Pereira *et al.* (2018) constataram em seu estudo, os comentários dos participantes da pesquisa revelam que por mais precárias que tenham sido suas experiências

no estágio docência, eles aprenderam de alguma forma com as mesmas. Com isso, a figura do aluno e do professor passa a coexistir, já que de um lado se tem a insegurança e o medo por parte do pós-graduando e do outro, se tem a autocrítica, a autorreflexão e a autoconstrução desse discente enquanto futuro docente (PEREIRA *et al.*, 2018).

Cabe lembrar que no grupo focal dos discentes com experiência na docência já havia sido abordado o fato de não haver uma sistematização em torno do estágio docência, de modo que a atividade acaba sendo diretamente influenciada pelo responsável por sua condução (o professor orientador/supervisor). Os resultados da análise qualitativa mostraram que mesmo havendo uma resolução que norteia o estágio, as experiências dos alunos ao realizá-lo são muito heterogêneas.

Consoante a isto, Patrus e Lima (2014) mencionam que alguns orientadores delegam suas responsabilidades enquanto docentes da graduação para seus estagiários, de modo que esses alunos passam a assumir as aulas, bem como o processo de ensino e a sua avaliação. A aprendizagem para esses discentes se daria, então, com a prática. Dessa forma, os orientadores poderiam se ocupar com outros projetos que não a supervisão do estágio.

Nesse sentido, percebe-se que o modo como o estágio docência tem sido gerido por alguns professores durante o processo de ensino influencia não só as experiências vivenciadas pelos discentes, mas também o aproveitamento dos mesmos em relação ao referido componente curricular. Isto, conseqüentemente, pode comprometer não só as competências docentes que poderiam ser desenvolvidas durante o estágio docência, mas a formação do futuro docente como um todo.

Na próxima seção serão analisados os dados obtidos a partir do teste de diferença de médias.

4.5.2 A contribuição da experiência docente para o desenvolvimento de competências didático-pedagógicas no contexto do estágio docência

Conforme mencionado na metodologia, foi realizado o teste estatístico não-paramétrico de *Mann-Whitney*, em virtude de a distribuição dos dados ter se apresentado como não normal. O teste foi aplicado com o intuito de verificar se as diferenças de médias encontradas foram estatisticamente significativas. Abaixo, são expostos os resultados do teste de hipóteses apresentadas para os grupos de pós-graduandos: com experiência na docência e sem experiência na docência. As hipóteses testadas foram as seguintes:

H_0 : a percepção dos pós-graduandos com experiência na docência sobre as competências docentes desenvolvidas no estágio docência possui diferença estatisticamente significativa entre aqueles que não possuem experiência.

H_1 : a percepção dos pós-graduandos com experiência na docência sobre as competências docentes desenvolvidas no estágio docência não possui diferença estatisticamente significativa entre aqueles que não possuem experiência.

A Tabela 4 evidencia o resultado do teste de diferença de média em relação aos discentes com experiência na docência e aqueles sem experiência na docência.

Tabela 4 - Diferenças de médias com experiência e sem experiência

Estatística/Variáveis	Fator1	Fator2	Fator3
Média <i>ranking</i> com experiência	138,51	145,44	146,93
Média <i>ranking</i> sem experiência	169,21	154,44	151,77
<i>Mann-Whitney U</i>	7602,50	8987,50	9286,50
<i>Wilcoxon W</i>	277025,0	29087,50	29386,50
<i>Z</i>	-2,898	-0,889	-0,455
<i>Asymp. Sig. (2-tailed)</i>	0,004	0,374	0,649

Fonte: Dados da pesquisa.

Com base na Tabela 4, considerando um nível de significância de 5%, verifica-se que há diferença significativa apenas para o fator 1, o que implica que a hipótese alternativa (H_1) deve ser rejeitada. Conforme apresentado na análise fatorial, o fator 1 foi denominado “**Competências sobre Reflexão, Investigação, Planejamento e Comunicação no ensino**”, indicando que a percepção dos pós-graduandos com experiência na docência de Ciências Contábeis sobre as competências docentes desenvolvidas no estágio docência possui diferença estatisticamente significativa entre aqueles que não possuem experiência para as competências agrupadas por esse fator. Já para os fatores 2 e 3, a hipótese nula (H_0) deve ser rejeitada, o que indica que não há diferença estatisticamente significativa entre os discentes que possuem experiência na docência e os que não possuem acerca das competências docentes desenvolvidas no estágio docência agrupadas por esses fatores.

Ao analisar a Tabela 4 é possível notar que as médias do grupo sem experiência com a docência para os fatores 1, 2 e 3 foram superiores às médias do grupo com experiência na docência, com destaque para a média do fator 1. Esse resultado revela que o grupo de

discentes sem experiência com a docência teve maior grau de concordância em relação ao desenvolvimento de competências docentes durante o estágio docência. Tal resultado corrobora os achados da análise do *focus group* em relação ao mesmo grupo, principalmente em relação às competências: planejar o processo de ensino-aprendizagem e comunicar-se e relacionar-se com os alunos.

Conforme um estudo de Joaquim, Vilas Boas e Carrieri (2013), os pós-graduandos reconhecem o estágio docência como uma oportunidade para o desenvolvimento de competências que lhes serão importantes ao exercerem a docência. Ademais, para muitos desses alunos é no estágio onde ocorre o primeiro contato com o processo de ensino.

Em seguida, serão apresentados os resultados do teste de hipóteses para o grupo de pós-graduandos que consideram que o estágio docência deve ser obrigatório e o grupo de pós-graduandos que consideram que o estágio docência não deve ser obrigatório. As hipóteses testadas foram as seguintes:

H₀: Os pós-graduandos que consideram a obrigatoriedade do estágio docência possuem diferenças estatisticamente significativas sobre a percepção das competências docentes desenvolvidas no estágio entre aqueles que consideram que não deve ser obrigatório.

H₁: Os pós-graduandos que consideram a obrigatoriedade do estágio docência não possuem diferenças estatisticamente significativas sobre a percepção das competências docentes desenvolvidas no estágio entre aqueles que consideram que não deve ser obrigatório.

Na Tabela 5 são apresentadas as diferenças de médias em torno daqueles discentes que consideram que o estágio docência deve ser obrigatório e aqueles que consideram que esse componente curricular não deve ser ofertado como obrigatório na pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade.

Tabela 5 - Percepção dos discentes em torno da obrigatoriedade do estágio docência

Estatística/Variáveis	Fator1	Fator2	Fator3
Média <i>ranking</i> obrigatório	159,04	148,93	153,19
Média <i>ranking</i> não obrigatório	122,34	147,44	136,85
<i>Mann-Whitney U</i>	6.744,00	8.877,00	7.977,00
<i>Wilcoxon W</i>	10.399,00	12.532,00	11.632,00
<i>Z</i>	-3,337	-0,136	-1,487
<i>Asymp. Sig. (2-tailed)</i>	0,001	0,892	0,137

Fonte: Dados da pesquisa.

Dado o nível de significância de 5%, observa-se a partir da Tabela 5 que a hipótese alternativa (H_1) deve ser rejeitada apenas para o fator 1, ou seja, há diferença estatisticamente significativa. Logo, a percepção dos pós-graduandos sobre as competências docentes desenvolvidas no estágio docência, no que tange à obrigatoriedade do estágio docência, possui diferença estatisticamente significativa entre aqueles que consideram que o referido componente curricular não deve ser obrigatório. Cabe ainda destacar que as médias do *ranking* daqueles que consideram que o estágio docência deve ser obrigatório na pós-graduação é superior para todos os fatores, se comparada às médias do *ranking* daqueles que consideram que não deve ser obrigatório.

Conforme Santos e Helal (2015), a realização do estágio docência é para o pós-graduando a oportunidade de experimentar a docência no seu sentido mais prático. É nesse momento que o discente pode associar a teoria à prática. Os autores argumentam ainda que para as IES que possuem pós-graduações *stricto sensu* e que oferecem o estágio como componente curricular obrigatório, ele permite a aproximação do futuro docente da tríade ensino-pesquisa-extensão. Este contexto favorece o desenvolvimento das competências necessárias para o exercício da docência, as quais influenciarão também na formação dos alunos que serão colocados futuramente como profissionais no mercado de trabalho.

Como já abordado anteriormente, há uma escassez de componentes didático-pedagógicos na estrutura curricular dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis do Brasil. Isto, conseqüentemente, compromete a formação dos pós-graduandos que têm interesse pela docência. Embora a formação docente deva ser compreendida como um processo de formação contínua, é preciso reconhecer que a pós-graduação deve ser responsabilizada por essa formação inicial. Por isto, a obrigatoriedade do estágio docência é algo que deve ser considerado, principalmente pelos PPGCCs que o exigem apenas dos bolsistas, em conformidade com a recomendação da CAPES.

Na seção seguinte serão apresentadas as considerações finais sobre este estudo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo identificar e analisar, na percepção dos discentes dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da área contábil no Brasil, quais competências são desenvolvidas no estágio docência para a qualificação docente. A teoria utilizada como base para o desenvolvimento dessa pesquisa foi a Teoria da Aprendizagem Experiencial proposta por David Kolb (1984).

A análise documental desse estudo revelou que há uma baixa oferta de disciplinas em caráter obrigatório voltadas para a formação docente, o que confirma os achados das pesquisas de Miranda (2010) e Nganga *et al.* (2016), sobretudo no que se refere ao fato dos programas de pós-graduação se voltarem para a formação de pesquisadores. Consoante também a Nganga *et al.* (2016), verificou-se que existem diferentes nomenclaturas, cargas horárias, obrigatoriedade e falta de informação em torno do estágio docência e de seus componentes correlatos voltados para a prática docente.

Os resultados obtidos na análise qualitativa do trabalho, realizada por meio do grupo focal, evidenciaram que a realização do estágio docência é relevante e contribui para a formação docente dos pós-graduandos com e sem experiência na docência, bem como para o desenvolvimento das competências docentes nos mesmos. No entanto, pode-se inferir que o grupo sem experiência com a docência demonstrou maior aproveitamento em torno das oportunidades vivenciadas no estágio, em virtude daquele momento ter sido para muitos alunos o primeiro contato com o processo de ensino e os seus desafios (JOAQUIM; VILAS BOAS; CARRIERI, 2013). Afinal, é a experiência que permite a compreensão sobre o processo de aprendizagem (BISPO, 2015).

Para o grupo sem experiência na docência, o estágio se mostrou como um momento em que eles puderam vivenciar o processo de ensino-aprendizagem de fato, à medida que tiveram a oportunidade de associar o conhecimento teórico à prática da sala de aula (JOAQUIM; VILAS BOAS; CARRIERI, 2013). Além disso, as experiências que tiveram durante o estágio contribuíram para que esses alunos desenvolvessem competências que serão exigidas dos mesmos futuramente como docentes, dentre elas: planejamento do processo de ensino-aprendizagem, capacidade de comunicar-se e relacionar-se com os alunos, manejo das tecnologias, avaliar, dentre outras sugeridas por Zabalza (2003).

Já para o grupo com experiência na docência, o estágio não só contribuiu para o desenvolvimento de competências como: manejo de novas tecnologias, tutoria, elaborar e organizar as atividades e avaliar, mas serviu também para “despertar”, à medida que

estimulou nesses discentes a autorreflexão e a autocrítica em torno de suas posturas enquanto docentes. Os alunos puderam perceber que por maior que fossem suas experiências como professores, e ainda que essas experiências tenham sido aproveitadas no contexto do estágio, elas acabaram revelando a necessidade de ainda mais aprendizado (MERRIAM; BIEREMA, 2013). Nesse sentido, o estágio docência serviu para o aprimoramento das práticas dos pós-graduandos que já atuavam na docência.

Na etapa quantitativa, 67,6% dos participantes afirmaram possuir experiência com a docência e 71,3% dos pós-graduandos responderam estar de acordo com a oferta do estágio docência em caráter obrigatório nos PPGCCs do país.

Na análise fatorial exploratória identificou-se três fatores, que explicaram 71,41% da variação total dos dados, indicando um alto grau de concordância dos pós-graduandos da área contábil em relação ao desenvolvimento de competências docentes no contexto do estágio docência. Os fatores foram nomeados como: Fator 1 “Competências sobre Reflexão, Investigação, Planejamento e Comunicação no ensino”; Fator 2 denominado “Competências de Planejamento, Preparação de Conteúdo e Aplicação de Novas Tecnologias”; e Fator 3 como “Competências no Processo de Avaliação, Organização e Elaboração das Metodologias de Ensino”.

A maioria das cargas fatoriais verificadas na análise fatorial exploratória foram superiores a 0,7, indicando alto grau de concordância dos pós-graduandos com as assertivas propostas no questionário, no que tange ao desenvolvimento de competências docentes no contexto do estágio docência. Segundo Vasconcelos, Cavalcante e Monte (2012), essas competências são essenciais para o exercício da docência, bem como para o enfrentamento dos desafios que envolvem essa profissão.

Em relação ao teste de diferença de médias, constatou-se que as médias do grupo sem experiência com a docência para os fatores 1, 2 e 3 foram superiores às médias do grupo com experiência na docência, o que indica que o primeiro grupo teve maior grau de concordância em relação ao desenvolvimento de competências docentes durante o estágio docência.

Ao analisar as diferenças de médias em torno da obrigatoriedade do estágio docência nos programas de pós-graduação *stricto sensu* da área contábil, as médias do *ranking* dos discentes que consideram que o estágio docência deve ser obrigatório na pós-graduação foi superior para todos os fatores, se comparada às médias do *ranking* daqueles que consideraram que ele não deve ser obrigatório.

Embora a maioria dos resultados encontrados nesse estudo tenha revelado a importância do estágio docência para a formação didático-pedagógica dos pós-graduandos da área contábil, cabe destacar alguns comentários sobre o estágio que foram deixados pelos respondentes do questionário. Os relatos mostraram percepções muito distintas. Algumas positivas, ressaltando os benefícios do estágio para a formação docente inicial e outras muito negativas, condenando de fato o modo como ele foi conduzido. A partir disso foi possível perceber o quanto o professor responsável pela supervisão do estágio é capaz de influenciar as experiências e o desempenho do aluno durante a atividade, principalmente quando esse docente não assume seu papel de orientador.

As falas dos discentes com experiência na docência (no grupo focal) sobre as experiências heterogêneas durante o estágio docência, bem como os comentários deixados por alguns respondentes no questionário quanto às experiências ruins que tiveram ao realizar o estágio, sugerem a possibilidade de seus professores estarem reproduzindo o tipo de formação que tiveram na pós-graduação. Em outras palavras, a falta de acompanhamento durante o estágio docência pode revelar a ausência de formação didático-pedagógica por parte dos professores, e uma das justificativas para isso pode estar relacionada à baixa oferta de disciplinas voltadas para a formação docente nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, dado o foco desses na formação de pesquisadores (NGANGA *et al.*, 2016).

Embora os pontos positivos em torno do estágio docência devam ser enaltecidos, considerando a sua contribuição para o processo de formação docente, comentários como os que foram feitos pelos respondentes do questionário, mostram-se sim preocupantes. Isto porque evidenciam a escassez de espaços voltados para a qualificação docente, o que culmina na falta de habilidade dos docentes em lidar com os desafios que envolvem o processo de ensino-aprendizagem (MASETTO; GAETA, 2015). Dessa forma, é compreensível que alguns alunos não reconheçam as contribuições que podem ser proporcionadas pelo estágio docência, tendo em vista os relatos sobre as situações que teriam vivenciado (que fogem do padrão esperado).

No entanto, os resultados encontrados nesta pesquisa evidenciam que o estágio docência consiste em uma alternativa viável para a formação docente inicial dos pós-graduandos, pois ele permite que se associe a teoria à prática, à medida que proporciona diversas experiências que não só favorecem a aprendizagem, como também o desenvolvimento de competências docentes (KOLB; KOLB, 2005).

A preocupação em torno do estágio docência deve se concentrar na forma como ele está sendo conduzido pelos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Nesse sentido, os

objetivos educacionais em torno do estágio devem ser muito claros, assim como as diretrizes que norteiam sua realização. Além disso, deve haver algum mecanismo que assegure que o discente terá um acompanhamento adequado por parte do professor que o orienta/supervisiona, de modo que esse professor deve possuir uma formação didático-pedagógica que o permita assumir tal responsabilidade, da mesma forma que ele deve ter clareza das suas responsabilidades enquanto supervisor de estágio. Assim, os PPGCCs devem concentrar seus esforços no desenvolvimento de ações que garantam que o estágio docência sirva de suporte para a formação docente, seja ela inicial ou continuada.

Todavia, para que os PPGCCs modifiquem seu posicionamento, oferecendo um maior número de disciplinas ligadas à formação didático-pedagógico em caráter obrigatório, bem como componentes curriculares voltados para a prática docente (o que incluiria também a obrigatoriedade do estágio docência), seria necessário mudanças na atuação das instâncias reguladoras, como a Capes. Isto porque o processo de avaliação dos programas de pós-graduação realizado pela referida instância não apresenta indicadores que considerem o aspecto pedagógico da formação docente no conceito que é dado aos cursos. Logo, a capacidade desses programas em formar mão-de-obra qualificada para atuar no processo de ensino-aprendizagem, não é mensurada por esse processo de avaliação (BASTOS *et al.*, 2011).

Diante desse contexto, entende-se que ao expor as potencialidades e as fragilidades em torno da forma como o estágio docência tem sido realizado, este estudo contribui para que medidas possam ser revistas e desenvolvidas tanto pelas instâncias reguladoras, como pelas instituições de ensino superior, no sentido de que estas instituições devem se responsabilizar pela formação docente inicial dos pós-graduandos. Para tanto, é necessário que os PPGCCs se encarreguem de oferecer as condições que viabilizem esse tipo de formação, a começar pelo oferecimento de um maior número de componentes curriculares voltados para a formação pedagógica e prática docente de seus alunos.

Além disso, é preciso desenvolver artifícios que assegurem a padronização do estágio docência, a fim de garantir que as experiências vivenciadas nessa atividade contribuam de maneira efetiva para a formação docente do aluno. Afinal, para que se desenvolvam competências didático-pedagógicas é preciso que se criem oportunidades e espaços destinados à formação docente (MASETTO; GAETA, 2015).

Os resultados do estudo também contribuem para a evidência da responsabilidade dos docentes orientadores do estágio docência quanto ao acompanhamento das atividades realizadas nesta modalidade. Os achados indicam que as experiências vivenciadas pelos

discentes no estágio são espelhadas nos docentes, envolvendo competências relevantes para a qualificação docente, como: planejamento, comunicação, avaliação, aplicação de metodologias de ensino e reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Dentre as limitações desta pesquisa, destaca-se o fato dos grupos focais com os discentes com e sem experiência na docência terem sido realizados em um único PPGCC, o da UFU. Entende-se que a possibilidade de se realizar grupos focais em outros programas da área contábil no país poderia trazer maiores contribuições e reflexões para o debate sobre o tema pesquisado. Outra limitação refere-se ao fato dos PPGCCs não disponibilizarem os contatos dos discentes matriculados durante o período investigado por essa pesquisa, o que acaba influenciando a população, bem como a amostra desse trabalho.

Para futuras pesquisas, sugere-se a investigação sobre a percepção dos professores orientadores/supervisores em torno do modo como o estágio docência tem sido gerido e o desempenho que esperam dos discentes ao realizá-lo. Sugere-se, ainda, que sejam investigadas com maior profundidade a forma como os PPGCCs têm acompanhado o estágio docência e que ações têm sido desenvolvidas para garantir o aproveitamento do aluno ao cursá-lo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. Pedagogia universitária – valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 27, n. 2, p. 7-31, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872014000200002>. Acesso em: 15 jul. 2017.

ALVES, A. V. S.; BARBOSA, C. R.; DIB, A. Fundamentos pedagógicos e a formação do docente: a experiência do estágio à docência. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 6, n. 2, p. 63-88, 2016. Disponível em: <<https://seer.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/1969>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

ANDERE, M. A.; ARAÚJO, A. M. P. de. Aspectos da formação do professor de ensino superior de ciências contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação. **Revista de Contabilidade e Finanças**, v. 19, n. 48, p. 91-102, 2008. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rcf/article/view/34273>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

ARAÚJO, M. V. M. de. *et al.* B. Estágio docência: concepções epistemológicas e suas influências nas metodologias de ensino. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 15, n. 2, p. 237-269, 2014. Disponível em: <<https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/20>>. Acesso em: 10 set. 2017.

ARAÚJO, T. S. *et al.* Problemas percebidos no exercício da docência em Contabilidade. **Revista de Contabilidade Financeira**, São Paulo, v. 26, n. 67, p. 93-105, 2015. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rcf/article/view/98101>>. Acesso em: 05 set. 2017.

BASTOS, A. V. B. *et al.* Réplica 1- Formar docentes: em que medida a pós-graduação cumpre esta missão? **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, n. 6, p. 1152-1160, 2011. Disponível em: <<http://www.spell.org.br/documentos/ver/1677/replica-1---formar-docentes--em-que-medida-a-pos-graduacao-cumpre-esta-missao->>. Acesso em: 05 fev. 2018.

BEHR, T.; TEMMEN, K. Teaching experience – improving teacher education with experiential learning. **International Journal on New Trends in Education and Their Implications**, v. 3, n. 3, p. 60-73, 2012.

BISPO, A. C. K. A. **Proposta de um sistema de aprendizagem à luz da abordagem experiencial**: um estudo em cursos de mestrado profissional na área de Administração. 2015. 252 f. Tese (Doutorado em Administração). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

BRASIL. Lei n. 9.394/96, 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>. Acesso em: 28 jul. 2017.

CAPES. **Avaliação da CAPES aponta crescimento da pós-graduação brasileira**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8558-avaliacao-da-capes-aponta-crescimento-da-pos-graduacao-brasileira>>. Acesso em: 01 jul. 2018.

_____. **Coleta Capes**. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>>. Acesso em: 05 nov. 2017.

_____. Portaria nº 76, de 14 de abril de 2010. **Regulamento do Programa de Demanda Social**. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_076_Regulamento_DS.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2017.

CARDOSO, R. L.; RICCIO, E. L.; ALBUQUERQUE, L. G. de. Competências do contador: um estudo sobre a existência de uma estrutura de interdependência. **Revista de Administração**, v. 44, n. 4, p. 355-379, 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=223417460006>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

CARNEIRO, M. H. da S. Trabalho docente e saberes experienciais. In: VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q. (Org.). **Docentes para educação superior: processos formativos**. Campinas: Papirus, 2010.

CAVALCANTE, R. B.; CALIXTO, P.; PINHEIRO, M. M. K. Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Inf. & Soc.: Est.**, v. 24, n. 1, p. 13-18, 2014. Disponível em: <http://basessibi.c3sl.ufpr.br/brapci/_repositorio/2015/12/pdf_ba8d5805e9_0000018457.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2018.

CHAMLIAN, H. C. Docência na universidade: professores inovadores na USP. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 41-64, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742003000100003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 10 ago. 2018

COMUNELLO, A. L. *et al.* Programas de pós-graduação stricto sensu em contabilidade: sua contribuição na formação de professores e pesquisadores. **Enfoque: Reflexão Contábil**, v. 31, n. 1, p. 7-26, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Enfoque/article/view/13375/0>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

CRESWELL, J. W.; CLARK, V. L. P. **Pesquisa de métodos mistos**. Trad. Magda França Lopes. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

DUNN, K. A.; HOOKS, K. L.; KOHLBECK, M. J. Preparing future accounting faculty members to teach. **American Accounting Association**, v. 31, n. 2, p. 155-170, 2016. <https://doi.org/10.2308/iace-50989>

FÁVERO, L. P.; BELFIORE, P.; SILVA, F. L.; CHAN, B. L. **Análise de dados: modelagem multivariada para tomada de decisões**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

FÁVERO, L. P. (Org.). **Métodos quantitativos com Stata**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

FELDER, R. M. Matters of style. **ASEE Prism**, v. 6, n. 4, p. 18-23, 1996. Disponível em: <<http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/LS-Prism.htm>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

FERNANDES, L. A.; GOMES, J. M. M. Relatórios de pesquisa nas ciências sociais: características e modalidades de investigação. **Revista ConTexto**, v. 3, n. 4, p. 1-23, 2003. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/ConTexto/article/view/11638/6840>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

FISCHER, T. Uma luz sobre as práticas docentes na pós-graduação: a pesquisa sobre ensino e aprendizagem em Administração. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 10, n. 4, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552006000400010>. Acesso em: 26 jul. 2017.

GARCÍA, A. V. M.; CONDE, M. J. R. Estilos de aprendizaje y educación superior. Análisis discriminante em función del tipo de estudios. **Enseñanza**, v. 21, p. 77-97, 2003. Disponível em: <<http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/4024>>. Acesso em: 07 ago. 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIRVAN, C.; CONNEELY, C.; TANGNEY, B. Extending experiential learning in teacher professional development. **Teaching and Teacher Education**, v. 58, p. 129-139, 2016. Disponível em: <https://ac.els-cdn.com/S0742051X16300713/1-s2.0-S0742051X16300713-main.pdf?_tid=bdf6e69-1ac0-4bff-b40d-4dfcc44975b4&acdnat=1534098621_8d38bddf21e8075c6722cacad8ca4ad9>. Acesso em: 12 ago. 2018.

GOSLING, J.; MINTZBERG, H. Management education as if both matter. **Management Learning**, v. 37, n. 4, p. 419-428, 2006. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1350507606070214>>. Acesso em: 15 de set. 2017.

HAIR JR., J. F.; BLACK, W. C.; BABIN, B. J.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L. **Análise multivariada de dados**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

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. Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3060>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

HOLDER-WEBB, L.; TROMPETER, G. M. Mentoring Ph.D. students into effective teaching and service: challenges and opportunities. **Issues in Accounting Education**, v. 31, n. 2, p. 151-154, 2016. <https://doi.org/10.2308/iace-51319>

INEP. **Censo da Educação Superior: Notas Estatísticas 2018**. <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2018.

_____. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação 2017**. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

JOAQUIM, N. de F. **Desafios da formação docente: estágio docência e a prática de ensino em Administração**. 2011. 198 f. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade Federal de Lavras, Lavras, Minas Gerais, 2011.

JOAQUIM, N. de F.; VILAS BOAS, A. A.; CARRIERI, A. de P. Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário? **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 2, p. 351-365, 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29826312005>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

JOHNSON, R. B.; ONWUEGBUZIE, A. J.; TURNER, L. A. Toward a definition of mixed methods research. **Journal of Mixed Methods Research**, v. 1, n. 2, p. 112-133, 2007. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>

JUNGES, K. dos S.; BEHRENS, M. A. Prática docente no ensino superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. **Perspectiva**, v. 33, n. 1, p. 285-317, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2014v33n1p285/31220>>. Acesso em: 13 fev. 2018.

_____. Uma formação pedagógica inovadora como caminho para a construção de saberes docentes no ensino superior. **Educar em Revista**, n. 59, p. 211-229, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602016000100211&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 13 fev. 2018.

KIND, L. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em Revista**, v. 10, n. 15, p. 124-136, 2004. Disponível em: <http://portal.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20041213115340.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2018.

KLUG, A. Q.; PINTO, M. das G. C. da S. M. G. P. Formação pedagógica na formação de professores: de quê estamos falando? In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, XII., 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC-PR, 2015, p. 26157-26171. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22065_9569.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2018.

KNOWLES, M. S.; HOLTON, E. F.; HOLTON, E.; SWANSON, R. A. **The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development**. 6 ed. San Diego: Elsevier, 2005. <https://doi.org/10.4324/9780080481913>

KOLB, A. Y.; KOLB, D. A. Learning styles and learning spaces: enhancing experiential learning in higher education. **Academy of Management Learning & Education**, v. 4, n. 2, p. 193-212, 2005. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/40214287?seq=3#page_scan_tab_contents>. Acesso em: 15 set. 2017.

KOLB, D. A. **Experiential learning: experience as the source of learning and development**. Englewoods Cliffs: Prentice Hall, 1984.

LIMA, F. D. C.; OLIVEIRA, A. C. L. de; ARAÚJO, T. S.; MIRANDA, G. J. Choque de realidade: dormi contador e acordei professor... **REICE**, v. 13, n. 1, p. 49-67, 2015. Disponível em: <<https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2799/3014>>. Acesso em: 10 set. 2017.

LIMA, M. S. L.; BRAGA, M. M. S. de C. Relação ensino-aprendizagem da docência: traços da pedagogia de Paulo Freire no ensino superior. **Educar em Revista**, n. 61, p. 71-88, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n61/1984-0411-er-61-00071.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

LOURENÇO, C. D. da S.; LIMA, M. C.; NARCISO, E. R. P. Formação pedagógica no ensino superior: o que diz a legislação e a literatura em Educação e Administração? **Avaliação**, v. 21, n. 3, p. 691-717, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v21n3/1982-5765-aval-21-03-00691.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

MADHAVARAM, S.; LAVERIE, D. A. Developing pedagogical competence: issues and implications for marketing education. **Journal of Marketing Education**, v. 32, n. 2, p. 197-213, 2010. <https://doi.org/10.1177/0273475309360162>

MARTINS, G. de A.; TEÓFILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para Ciências Sociais Aplicadas**. São Paulo: Atlas, 2007.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

_____. **Competência pedagógica do professor universitário**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2015.

MASETTO, M. T.; GAETA, C. Os desafios para a formação de professores do ensino superior. **Revista Triângulo**, v. 8, n. 2, 2015. Disponível em: <<http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/1550/1385>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

MERCHÁN, F. M.; DÍAZ, A. H. La formación pedagógica del docente universitario: un reto del mundo contemporáneo. **Revista Cubana de Educación Superior**, v. 3, p. 145-154, 2015. Disponível em: <<http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v34n3/rces11315.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2018.

MERRIAM, S. B.; BIEREMA, L. L. **Adult learning: linking theory and practice**. San Francisco: Jossey-Bass, 2013.

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**, v. 4, n. 2, p. 81-98, 2010. Disponível em: <<http://www.repec.org.br/index.php/repec/article/view/202>>. Acesso em: 10 out. 2017.

MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. de C.; CORNACHIONE JÚNIOR, E. B. Os saberes dos professores-referência no ensino de contabilidade. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 23, n. 59, p. 142-153, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-70772012000200006>. Acesso em: 12 set. 2017.

_____. To sir with love: the relations between teacher qualification and student performance in Accounting. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, v. 15, n. 48, p. 462-480, 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=94728989008>>. Acesso em: 10 out. 2017.

NGANGA, C. S. N. *et al.* Mestres e doutores em Contabilidade no Brasil: análise dos componentes pedagógicos de sua formação inicial. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 14, n. 1, p. 83-99, 2016. Disponível em: <<https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2709>>. Acesso em: 7 de jul. 2017.

NOGUEIRA, D. R.; CASA NOVA, S. P. de C.; CARVALHO, R. C. O. O bom professor na perspectiva da geração Y: uma análise sob a percepção dos discentes de Ciências Contábeis. **Revista Enfoque: Reflexão Contábil**, v. 31, n. 3, p. 37-52, 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/3071/307125339004/>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

NOSSA, V. Formação do corpo docente dos cursos de graduação em Contabilidade no Brasil: uma análise crítica. **Caderno de Estudos**, n. 21, p. 1-20, 1999. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/cest/article/view/5649>>. Acesso em: 21 jul. 2017.

OLIVEIRA, H. B. de. *et al.* A formação pedagógica de professores na pós-graduação *stricto sensu*: os casos UFU e UFMG. **Póiesis Pedagógica**, v. 9, n. 2, p. 3-19, 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/download/17299/10386>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

PACHANE, G. G.; PEREIRA, E. M. de A. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 35, n. 1, 2004. Disponível em: <<https://rieoei.org/RIE/article/view/2925>>. Acesso em: 31 jan. 2018.

PATRUS, R.; LIMA, M. C. A formação de professores e de pesquisadores em administração: contradições e alternativas. **Revista Economia & Gestão**, v. 14, n. 34, p. 4-29, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/economiaegestao/article/view/6982>>. Acesso em: 13 ago. 2017.

PAVIÉ, A. Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. **REIFOP**, v. 14, n. 1, p. 67-80, 2011. Disponível em: <http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301587967.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2018.

PEREIRA, J. R.; SOUSA, C. V.; BUENO, N. X.; SANTOS, L. T. Pedagogia *fast food*: Estágio docente e a formação de professores. **Teoria e Prática em Administração**, vol. 8, n. 1, p. 47-74, 2018. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tpa/article/view/36797>>. Acesso em: 11 nov. 2018.

PIMENTA, S. G. A profissão professor universitário: processos de construção da identidade docente. In: CUNHA, M. I.; SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L. (Orgs.). **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Estágio e docência**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTEL, A. A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional. **Estudos de Psicologia**, v. 12, n. 2, p. 159-168, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2007000200008&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 16 set. 2017.

PUENTES, R. V.; AQUINO, O. F.; QUILLICI NETO, A. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. **Educar em Revista**, n. 34, p. 169-184, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602009000200010&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 10 nov. 2017.

RAUPP, F. M.; BEUREN, I. M. Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais. In: BEUREN, I. M. (Org.). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática**. São Paulo: Atlas, 2003.

REZENDE, M. G. de; LEAL, E. A. Competências requeridas dos docentes do curso de Ciências Contábeis na percepção dos estudantes. **Sociedade, Contabilidade e Gestão**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 145-160, 2013. Disponível em: <<http://www.spell.org.br/documentos/ver/33732>>. Acesso em: 14 set. 2017.

ROCHA-DE-OLIVEIRA, S.; DELUCA, G. Aprender e ensinar: o dueto do estágio docente. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 15, n. 4, p. 974-989, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cebape/v15n4/1679-3951-cebape-15-04-974.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2017.

SANTANA, A. L. A.; ARAÚJO, A. M. P. Aspectos do perfil do professor de Ciências Contábeis e seu reflexo no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) – um estudo nas universidades federais do Brasil. **Contabilidade Vista & Revista**, v. 22, n. 4, p. 73-112, 2011. Disponível em: <<http://revistas.face.ufmg.br/index.php/contabilidadevistaerevista/article/view/839>>. Acesso em: 28 jul. 2017.

SANTOS, G. T. **Aprendizagem experiencial: um estudo com acadêmicos dos cursos de administração do estado da Paraíba**. 2013. 173 f. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

SANTOS, K. C. G. dos; HELAL, D. H. O estágio docente e o desenvolvimento de competências: um estudo no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba. **Revista Gestão & Conhecimento**, v. 9, n. 1, p. 1-20, 2015. Disponível em: <gc.facet.br/artigos/completo.php?artigo=90&formato=pdf>. Acesso em: 12 ago. 2017.

SANTOS, G. T.; SILVA, A. B. Processo de aprendizagem dos saberes docentes da pós-graduação em Administração. In: Encontro ANPAD, 2018, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Universidade Positivo – Campus Ecoville, 2018. Acesso em: 11. nov. 2018.

SCHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Profesorado – Revista de currículum y formación del profesorado**, v. 9, n. 2, p. 1-30, 2005. Disponível em: <<https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2017.

SILVA, A. B. da; COSTA, F. J. da. Itinerários para o desenvolvimento da competência docente na pós-graduação *stricto sensu* em Administração. **Revista Economia & Gestão**, v. 14, n. 34, p. 30-57, 2014. Disponível em: <<http://www.spell.org.br/documentos/ver/28773>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

SILVA, C. F. *et al.* Formação docente na área contábil: contribuições da disciplina de Metodologia do Ensino oferecida na pós-graduação *stricto sensu*. In: CONGRESSO USP DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA EM CONTABILIDADE, 15., 2018, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP-SP, 2018.

SILVA, I. S.; VELOSO, A. L.; KEATING, J. B. Focus group: considerações teóricas e metodológicas. **Revista Lusófona de Educação**, v. 26, n. 26, p. 175-190, 2014. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4703>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

SLOMSKI, V. G. Saberes e competências do professor universitário: contribuições para o estudo da prática pedagógica do professor de Ciências Contábeis do Brasil. **Revista de Contabilidade e Organizações**, v. 1, n. 1, p. 87-103, 2007. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rco/article/view/34699>>. Acesso em: 25 set. 2017.

SLOMSKI, V. G.; MARTINS, G. de A. O conceito de professor investigador: os saberes e as competências necessárias à docência reflexiva na área contábil. **Revista Universo Contábil**, v. 4, n. 4, p. 6-21, 2008. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/universocontabil/article/view/1057>>. Acesso em: 23 set. 2017.

SOARES, S. R. A profissão professor universitário: reflexões acerca da sua formação. In: CUNHA, M. I. da; SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L. (Org.). **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. da. Programas de Pós-Graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária? **RBPG**, v. 7, n. 14, p. 577-604, 2010. Disponível em: <<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/viewFile/18/14>>. Acesso em: 5 fev. 2018.

SONAGLIO, A. L. B.; GODOI, C. K.; SILVA, A. B. Estilos de aprendizagem experiencial e aquisição de habilidades: um estudo com discentes de graduação em administração em instituições de ensino superior. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 14, n. 1, p. 123-159, 2013. Disponível em: <<https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/75>>. Acesso em: 05 out. 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, M; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302000000400013&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 22 set. 2017.

TORELLÓ, O. M. El profesor universitario: sus competencias y formación. **Profesorado – Revista de currículum y formación del profesorado**, v. 15, n. 3, p. 195-211, 2011. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL1.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2018.

VASCONCELOS, A. F. de; CAVALCANTE, P. R. N.; MONTE, P. A. do. Fatores que influenciam as competências em docentes de Ciências Contábeis. **Veredas FAVIP – Revista Eletrônica de Ciências**, v. 5, n. 1-2, p. 86-101, 2012. Disponível em: <<http://veredas.favip.edu.br/ojs/index.php/veredas1/article/view/8>>. Acesso em: 15 set. 2017.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

WALL, M. L.; PRADO, M. L. do; CARRARO, T. E. A experiência de realizar um estágio docência aplicando metodologias ativas. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 21, n. 3, p. 515-519, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-21002008000300022&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 28 set. 2017.

ZABALZA, M. A. **Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional**. Madrid: Narceas Ediciones, 2003.

_____. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICE A – RESOLUÇÃO ESTÁGIO DOCÊNCIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS – PPGCC

RESOLUÇÃO Nº 002/2016

O Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis (PPGCC) da Faculdade de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em reunião extraordinária realizada no dia 15 de abril de 2016, e considerando a necessidade de regulamentação do estágio de docência, conforme previsão da resolução 9/2016 do CONPEP.

RESOLVE: Art. 1º O estágio de docência é uma atividade de formação obrigatória para os alunos regularmente matriculados nos cursos de mestrado acadêmico e de doutorado do PPGCC e consiste em reflexões e vivências das práticas docentes na universidade, com vistas à formação de competências e habilidades de docentes de ensino superior com níveis de mestrado e de doutorado.

§ 1º O estágio de docência será vinculado a 01 (uma) disciplina dos cursos de graduação da UFU;

§ 2º A disciplina de realização do estágio de docência deverá ter, preferencialmente, relação direta com a linha de pesquisa na qual o estudante está vinculado.

Art. 2º A realização do estágio será efetivada por meio das disciplinas de Estágio de Docência I e Estágio de Docência II previstas no Regulamento do PPGCC.

§ 1º Para estudantes de mestrado, é obrigatória a disciplina de Estágio de Docência I, realizada em 01 (um) semestre;

§ 2º Para estudantes de doutorado, são obrigatórias as disciplinas de Estágio de Docência I e II, realizadas em 02 (dois) semestres;

§ 3º O Estágio de Docência I tem foco nas competências docentes para o ensino;

§ 4º O Estágio de Docência II tem foco prioritário na construção das competências e habilidades envolvidas no exercício pleno da ação do docente doutor;

§ 5º As atividades do estágio de docência não poderão ser realizadas em disciplinas oferecidas no mestrado ou doutorado, ou em disciplinas oferecidas em cursos que proporcionem remuneração complementar aos docentes.

§ 6º São competências e habilidades a serem desenvolvidas no Estágio de Docência I, mediante estudos dirigidos, observação e/ou exercício efetivo:

I - Conhecimentos sobre o campo e a carreira acadêmica universitária;

II - Conhecimentos e capacidade de avaliação crítica das concepções pedagógicas para o ensino de Contabilidade;

III - Conhecimentos e capacidade de avaliação crítica das tendências educacionais, novas técnicas e educação aberta;

IV - Execução de ação técnico-burocrática, tais como gerenciamento de diários, utilização de formulários específicos, dentre outros;

V - Domínio de técnicas de planejamento do ensino, tais como planos de curso e planos de aula;

VI - Domínio de métodos e técnicas de ação didática para ministrar aulas de graduação;

VII - Domínio de métodos e técnicas de ação avaliativa no ensino superior;

VIII - Capacidade de utilização de tecnologia de aprendizagem, inclusive recursos de educação aberta;

IX - Capacidade de manutenção de boa interação humana, nas dimensões de professor-aluno, professor-professor, e professor-servidores de apoio;

X - Conhecimentos sobre os requisitos, as tendências e os projetos de extensão universitária.

§ 7º São competências a serem desenvolvidas no Estágio de Docência II, mediante estudos dirigidos e observação:

I - Capacidade de orientação e acompanhamento de trabalho monográfico;

II - Capacidade de orientação e acompanhamento de projetos de iniciação científica;

III - Capacidade de liderança de grupos de pesquisa;

IV - Capacidade de emissão de pareceres específicos, como avaliações de artigos para revistas, de eventos acadêmicos, de projetos de pesquisa, dentre outros.

§ 8º As competências descritas no parágrafo 7º serão desenvolvidas pelo estagiário, exclusivamente, por meio de acompanhamento das atividades de responsabilidades do professor orientador.

Art. 3º O processo do estágio de docência será acompanhado e avaliado pelo Colegiado e pela coordenação do PPGCC.

Art. 4º As atividades práticas do estágio de docência deverão ser acompanhadas pelo professor orientador do estagiário.

§ 1º Caso não seja possível ao professor orientador acompanhar o estagiário, outro professor, preferencialmente do PPGCC, poderá efetivar o acompanhamento.

§ 2º A coordenação e o colegiado do PPGCC definirão os critérios para que os professores acompanhem os estagiários, sendo requerido, no mínimo, que sejam professores com titulação de mestre para a disciplina de Estágio de Docência I e titulação de doutor para a disciplina de Estágio de Docência II e que sejam docentes de carreira da UFU.

§ 3º É requerido que o professor reconheça e adira às diretrizes e às regulamentações específicas do estágio de docência oriundas do PPGCC.

Art. 5º Deverá ser apresentado um plano de atividades no início do semestre para aprovação do colegiado do PPGCC e um relatório das atividades realizadas no final do semestre à coordenação PPGCC.

§ 1º Os prazos para a entrega dos relatórios serão definidos no plano semestral de atividades do estágio e serão divulgados pela coordenação do PPGCC.

§ 2º Relatórios insatisfatórios em termos de conteúdo serão devolvidos para nova confecção e posterior avaliação, com prazos estabelecidos pela coordenação do PPGCC.

§ 3º O relatório do estágio de docência deve descrever as atividades executadas e os resultados alcançados, conforme as competências previstas para serem desenvolvidas em cada disciplina.

§ 4º O relatório de estágio deverá conter a apreciação do professor responsável pela disciplina e orientador, para posterior aprovação do colegiado do PPGCC.

§ 5º O professor responsável pela disciplina determinará a aprovação ou reprovação para o estagiário, considerando o desempenho do aluno ao longo da disciplina.

Art. 6º Desde que alcançada a aprovação, segundo os critérios vigentes no PPGCC, cada uma das disciplinas de estágios de docência computará dois créditos, que equivalem a 30 horas de atividades.

Art. 7º Não receberá créditos de estágio de docência o aluno que:

- I - Deixar de participar das atividades constantes no plano semestral de atividades do estágio;
- II - Não entregar o relatório de estágio no prazo estipulado;
- III - Apresentar relatório sem as assinaturas do professor que efetivou o acompanhamento e orientador;
- IV – Não obter a aprovação do relatório pelo colegiado do PPGCC. Art. 8º Para cursar a disciplina de Estágio Docência II, os alunos deverão ter cursado a disciplina de Estágio Docência I. Art. 9º O estágio de docência realizado pelos alunos do PPGCC não será remunerado enquanto tal.

Art. 11º O estagiário poderá ministrar aulas no máximo até 30% da carga-horária da disciplina na qual realiza o estágio. As atividades deverão ser acompanhadas e supervisionadas presencialmente por professor responsável, preferencialmente o orientador da tese ou dissertação, e desenvolvidas no ambiente universitário.

Art. 12º Esta Resolução entra em vigor a partir da presente data.

Uberlândia, ____ de _____ de 2016.

Prof.^a Dr.^a Patrícia de Souza Costa
Coordenadora do Programa de Pós-
Graduação em Ciências Contábeis
Portaria R N° 1107/2014.

APÊNDICE B – ROTEIRO GRUPO FOCAL

1ª Parte: Apresentar o objetivo da pesquisa e solicitar a autorização para gravar a entrevista.

Objetivo da Pesquisa: identificar e analisar, na percepção dos discentes dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da área contábil no Brasil, quais competências são desenvolvidas na disciplina de Estágio Docência para a qualificação docente.

Explicar que a pesquisa contará com 2 etapas para a coleta de dados: a primeira etapa é a entrevista (grupo focal) com os pós-graduandos do PPGCC/UFU e, posteriormente, a aplicação de questionários aos pós-graduandos de todos os PPGs em Ciências Contábeis no Brasil.

Explicar sobre a técnica (método) de coleta de dados – o “Grupo Focal” – e que os participantes não serão identificados para a análise de resultados.

Apresentar a coordenadora da entrevista Grupo Focal.

2ª Parte: Início da entrevista

Roteiro

Na opinião de vocês...

- 1- O que mais marcou sua participação no estágio docência?
- 2- A experiência prévia de algum de vocês com a docência contribuiu de alguma forma para o seu desempenho na disciplina? De que forma?
- 3- O estágio docência contribuiu para o desenvolvimento de quais habilidades/competências sob seu ponto de vista? Enquanto professor ou aluno.

** Neste momento o entrevistador deve verificar as competências necessárias à docência propostas por Zabalza (2003), caso não seja abordado, ele deverá instigar esta discussão.

Quadro 1 – Competências necessárias à docência

1) Planejar o processo de ensino-aprendizagem	Deve considerar as determinações legais, os conteúdos básicos previstos na disciplina, a estrutura curricular na qual a mesma está inserida (plano de estudos, o perfil profissional a ser desenvolvido, o curso, a duração), a visão própria do docente em relação à disciplina e a sua didática (a experiência com a docência do mesmo e o seu estilo pessoal), as características dos alunos (quantidade, sua qualificação anterior, seus possíveis interesses), além dos recursos disponíveis.
2) Selecionar e preparar os conteúdos disciplinares	Escolher os conteúdos mais importantes da disciplina, de modo a atendam às necessidades formativas dos alunos (ao perfil profissional para o qual estão se qualificando), adequando-os às condições de tempo e de recursos disponíveis para que sejam acessíveis aos estudantes.
3) Oferecer informações e explicações compreensíveis e bem organizadas (competência comunicativa)	Capacidade de gerir didaticamente a informação e/ou as habilidades que pretende transmitir aos estudantes, de modo a torná-las compreensíveis.

4) Manejo das novas tecnologias	As novas tecnologias são ferramentas insubstituíveis, que apresentam grande valor e efetividade no manejo de informações com fins didáticos. A capacidade transformadora das tecnologias é inerente a elas e, por isso, podem contribuir muito para a transmissão da informação. Assim, essa competência envolve além do domínio de técnicas didáticas genéricas, novas competências que abrangem desde a preparação da informação e dos manuais de aprendizagem, à manutenção de uma relação de tutoria por meio da rede.
5) Elaborar a metodologia e organizar as atividades	Envolve as diversas tomadas de decisões dos professores ao gerir o desenvolvimento das atividades docentes. Abrange a escolha de metodologias de ensino, a seleção, bem como a elaboração de tarefas instrutivas e a organização dos espaços voltados para a aprendizagem.
6) Comunicar-se e relacionar-se com os alunos	As relações interpessoais formam o componente básico das diversas competências. O indivíduo que comunica (a fonte) pretende atuar sobre o receptor da comunicação com o objetivo de despertar nele a troca de conhecimentos, de sentimentos, de comportamentos. Assim, o propósito da comunicação didática é que essa influência tem um sentido formativo que está implícito na sua intenção. É uma comunicação intencionalmente desenvolvida para que os sujeitos se formem. Esta competência envolve a capacidade de trabalhar em classes numerosas, assumir um estilo de liderança enquanto docente e manter um clima favorável em sala de aula.
7) Tutoria	Esta competência envolve os diversos tipos de tutoria, bem como as responsabilidades do tutor universitário, os dilemas da tutoria universitária, as condições de exercer a tutoria e a tutoria como empenho pessoal dos docentes de nível superior.
8) Avaliar	Esta competência está ligada à necessidade do professor saber avaliar para que ele possa agir como facilitador no processo de ensino-aprendizagem do aluno, direcionando-o. Em virtude disso, o docente deve estar ciente quanto à natureza e o propósito da avaliação na instituição de ensino, deve conhecer os aspectos que compõem a avaliação, bem como o seu processo de planejamento, execução, avaliação e possíveis ajustes que se mostrem necessários.
9) Refletir e investigar sobre o ensino	Esta competência propõe que a própria docência seja o objeto de análise. Por isto, ela sugere: a reflexão acerca da docência, de modo que seja feita uma análise documentada acerca do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido; a investigação sobre a docência, o que requer que os diversos fatores que afetam a didática universitária sejam submetidos a análises controladas; e por fim, a publicação sobre a docência, que consiste na apresentação de dossiês e informes a respeito das distintas questões ligadas ao ensino universitário.
10) Identificar-se com a instituição e trabalhar em equipe	Esta competência envolve a capacidade de saber e querer trabalhar juntos em um contexto institucional determinado. O trabalho em equipe e a identificação com a instituição estão aqui relacionados, pois ambos são requisitos básicos e contingentes para que uma instituição como a universidade possa cumprir efetivamente com sua responsabilidade formadora.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Zabalza (2003) e Puentes, Aquino e Quillici Neto (2009).

- 4- Cursar o estágio docência influenciou na sua formação para atuar como docente? De que forma?
OU o estágio docência realmente aproxima o aluno do contexto que envolve a docência? De que maneira?
- 5- Quais os principais desafios que você enfrentou ao realizar o estágio docência?
- 6- Na sua percepção, qual o aprendizado que o estágio docência deveria proporcionar para o aluno ao cursá-lo? O que faltou para que esse aprendizado ocorresse?
- 7- O estágio docência deve ser uma disciplina obrigatória? Por quê?

APÊNDICE C – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ESTÁGIO DOCÊNCIA E A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NA ÁREA CONTÁBIL: COMPETÊNCIAS ADQUIRIDAS NA PÓS-GRADUAÇÃO

Pesquisador: Edvalda Araujo Leal

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 93336218.7.0000.5152

Instituição Proponente: FACULDADE DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.942.571

Apresentação do Projeto:

Trata-se de análise de respostas às pendências apontadas no parecer consubstanciado número 2.818.551, de 14 de Agosto de 2018.

De acordo com o protocolo:

"O ensino superior no Brasil tem passado por um processo de expansão nos últimos anos, refletindo em uma maior demanda por professores universitários. O que se percebe é que, ao assumirem a docência no ensino superior esses professores nem sempre estão preparados para lidar com os desafios e responsabilidades intrínsecos à carreira docente. Esses desafios envolvem desde um grande número de estudantes por sala às dificuldades em escolher metodologias que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem, bem como o acompanhamento da aprendizagem dos alunos. A legislação prevê que a preparação para o exercício da docência no ensino superior deve ocorrer, prioritariamente, nos cursos de pós-graduação stricto sensu. Logo, cabe a esses cursos contribuir para que seus discentes desenvolvam as competências necessárias para atuarem com a pesquisa e com o processo de ensino posteriormente. Contudo, pesquisas que investigam a formação docente revelam que os programas de pós-graduação stricto sensu tem priorizado a formação de pesquisadores em detrimento à formação pedagógica, necessária para o exercício da docência em nível de ensino superior. Com base nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo identificar, na percepção dos discentes dos programas de pós-graduação da área contábil

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO

“O Estágio Docência e a formação pedagógica na área contábil: competências docentes adquiridas na pós-graduação”

Este questionário foi elaborado para coletar informações a respeito da percepção dos discentes sobre o “O Estágio Docência e a formação pedagógica na área contábil: competências docentes adquiridas na pós-graduação”.

Trata-se de uma pesquisa de Dissertação de Curso desenvolvida pela discente Layne Vitória Ferreira (<http://lattes.cnpq.br/8648122267424495>), matriculada na linha de Controladoria do Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, da Faculdade de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia (<http://www.ppgcc.facic.ufu.br/>), sob a orientação da Profa. Dra. Edvalda Araújo Leal (<http://lattes.cnpq.br/1010780688440896>).

O **objetivo** da pesquisa é identificar e analisar, na percepção dos discentes dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da área contábil no Brasil, quais competências são desenvolvidas na disciplina de Estágio Docência para a qualificação docente.

Na sua participação você deverá preencher o questionário a seguir. Acrescentamos que, em nenhum momento você será identificado em função do preenchimento do questionário, visto que os dados serão analisados em conjunto. Os resultados da pesquisa serão publicados e você não terá nenhum gasto e ganho financeiro pela participação.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Layne Vitória Ferreira (lyvferreira@gmail.com) e/ou Prof^ª. Dr^ª. Edvalda Araújo Leal (edvalda@ufu.br). Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Caso queira receber, ao final da pesquisa, os resultados obtidos, deixe seu e-mail_____.

Informamos que o tempo médio para responder o questionário será de aproximadamente 10 minutos.

Agradecemos a sua participação!

1ª Parte: Caracterização do Respondente

1. Sexo <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino	2. Idade: _____
---	------------------------

3. Estado do Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> no qual está vinculado _____	4. Nome do Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> no qual está vinculado _____
5. Você possui experiência na docência no ensino superior? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	6. Caso já tenha experiência na docência no ensino superior, qual o tempo (em anos): _____
7. Você cursou a disciplina de Estágio Docência ou/ correlata (PAE, Tirocínio Docente...) na pós-graduação <i>Stricto Sensu</i>? <input type="checkbox"/> Sim. <input type="checkbox"/> Não. ** A partir desta questão, o uso do termo “Estágio docência” abrangerá as disciplinas correlatas	8. Caso tenha cursado a disciplina de Estágio Docência, indique o curso: <input type="checkbox"/> mestrado <input type="checkbox"/> doutorado <input type="checkbox"/> ambos
9. Você ainda está cursando a pós-graduação? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	10. Caso tenha cursado a disciplina de Estágio Docência na pós-graduação, a mesma foi feita no: <input type="checkbox"/> no mesmo programa em que fiz o mestrado <input type="checkbox"/> em outro programa
11. Caso já tenha concluído a pós-graduação, qual o ano de conclusão? Mestrado: ____ Doutorado: ____	12. No programa de pós-graduação no qual cursou/está cursando a disciplina de Estágio Docência, ela é oferecida como: <input type="checkbox"/> Mestrado / Obrigatória. <input type="checkbox"/> Mestrado/Optativa. <input type="checkbox"/> Doutorado / Obrigatória. <input type="checkbox"/> Doutorado /Optativa. <input type="checkbox"/> Não é oferecida no Mestrado. <input type="checkbox"/> Não é oferecida no Doutorado
13. Em qual área da Contabilidade você cursou/acompanhou a disciplina de Estágio Docência? <input type="checkbox"/> Gerencial <input type="checkbox"/> Societária <input type="checkbox"/> Tributária <input type="checkbox"/> Pública <input type="checkbox"/> Outra:_____	14. Em sua opinião, a disciplina de Estágio Docência deve ser obrigatória para todos os discentes da pós-graduação em Contabilidade? <input type="checkbox"/> Sim. <input type="checkbox"/> Não.

Obs.: A partir da 2ª parte, a pesquisa deverá ser respondida somente pelos discentes que cursaram a disciplina de Estágio Docência.

2ª Parte: Percepção sobre a disciplina de Estágio Docência.

A seguir, apresentam-se assertivas sobre a percepção dos discentes acerca do Estágio Docência.

Atribua uma **nota de zero a dez (0 a 10)** para as assertivas a seguir. Em relação à nota, quanto mais próxima de 0 menor seu grau de concordância com a assertiva apresentada e quanto mais próxima de 10 maior seu grau de concordância. (São permitidas notas com até duas casas decimais, exemplo: 1,5; 5,76 ou 9,68).

Assertivas	Nota 0 a 10
19) Antes de iniciar o Estágio Docência, o professor responsável pela minha supervisão, me apresentou o planejamento da disciplina, bem como as atividades que estavam previstas para serem realizadas durante a mesma.	
20) Antes do início da disciplina que acompanhei no Estágio Docência, tive a oportunidade de conhecer as características dos alunos matriculados (quantidade, idade, sua qualificação anterior, dentre outros aspectos).	
21) Antes de iniciar o Estágio Docência tive a oportunidade de conhecer os procedimentos didáticos adotados pelo docente responsável pela disciplina, sua experiência e estilo em sala de aula.	
22) Ao iniciar o Estágio Docência, o professor responsável pela minha supervisão - esclareceu quais seriam as minhas responsabilidades, bem como aquilo que seria esperado de mim na disciplina.	
23) No Estágio Docência tive a oportunidade de conhecer e opinar sobre o plano de curso desenvolvido pelo docente responsável pela disciplina.	
24) Durante o Estágio Docência tive a oportunidade de ‘interferir’ na inclusão de conteúdos que identifiquei como aplicáveis na prática profissional do futuro contador.	
25) O Estágio Docência me propiciou analisar como aplicar o conteúdo programático conforme o tempo, recursos disponíveis e acessíveis aos estudantes.	
26) O Estágio Docência me propiciou conhecer novas tecnologias aplicadas em sala de aula, como: ambientes virtuais de aprendizagem; ferramentas tecnológicas.	
27) No decorrer do Estágio Docência tive a oportunidade de propor a aplicação de novas tecnologias em sala de aula.	
28) O acompanhamento realizado na disciplina de Estágio Docência fez com que eu percebesse a importância de uma comunicação didática e acessível para os alunos.	
29) Durante o Estágio Docência tive a oportunidade de presenciar aulas em turma numerosa, observar o estilo de comunicação adotado pelo docente, bem como o estilo de liderança assumido por ele para facilitar a condução das aulas.	
30) Durante o Estágio Docência pude interagir com colegas que também estavam cursando a disciplina e trocar experiências relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem.	
31) No decorrer do Estágio Docência tive conhecimento sobre a avaliação institucional (exemplos: ENADE, Exame CFC) e os aspectos que compõem tal avaliação.	
32) No decorrer do Estágio Docência tive a oportunidade de participar da aplicação de diferentes metodologias de ensino em sala de aula.	
33) O Estágio Docência me permitiu participar de várias modalidades de avaliação aplicadas em sala de aula (exemplo: avaliações em grupo e individual).	
34) O Estágio Docência contribuiu para que eu conhecesse os diferentes métodos de avaliação, bem como seus processos de planejamento e execução.	
35) A disciplina que acompanhei durante o Estágio Docência estava relacionada à minha área de formação.	
36) A minha percepção em torno da docência no ensino superior se modificou após a realização do Estágio Docência.	
37) O Estágio Docência contribuiu para que eu conhecesse alguns dos desafios que envolvem a docência (salas de aula cheias, turmas reduzidas, diferentes perfis de alunos, infraestrutura disponível, etc.).	
38) O Estágio Docência contribuiu para que eu tivesse uma visão mais crítica e reflexiva sobre o processo de ensino-aprendizagem.	

39) O Estágio Docência fez com que eu tivesse mais clareza em relação às responsabilidades (planejamento das aulas, infraestrutura e recursos disponíveis, salas de aula numerosas, avaliação, etc.) que envolvem a docência	
40) Participar do Estágio Docência fez com que eu percebesse a relevância do trabalho desenvolvido pela comunidade acadêmica (técnicos, professores e alunos) em prol da instituição de ensino, no que se refere ao propósito de cumprir com sua responsabilidade formadora (ensino, pesquisa e extensão).	
41) O Estágio Docência contribuiu para que eu desenvolvesse minhas habilidades de contextualização e problematização de conteúdos teóricos.	
42) O Estágio Docência contribuiu para que eu desenvolvesse a minha capacidade de planejamento (da disciplina, das atividades, dos conteúdos a serem trabalhados durante as aulas).	
43) O Estágio Docência contribuiu para o desenvolvimento das minhas relações interpessoais no contexto acadêmico.	
44) O Estágio Docência contribuiu para que eu desenvolvesse a minha capacidade de comunicação.	
45) O Estágio Docência contribuiu para que eu desenvolvesse a minha capacidade criativa para atender as diferentes necessidades formativas dos alunos.	
46) Ao coorientar pesquisas (Iniciação Científica, TCC, etc.), em conjunto com o meu orientador, pude desenvolver minhas habilidades em metodologia científica, bem como em pesquisa.	
47) Considerando as atividades que realizei durante o Estágio Docência, o <i>feedback</i> do professor responsável pela minha supervisão na disciplina contribuiu para a minha formação acadêmica.	
48) Considero que o professor responsável pela minha supervisão possuía formação docente para orientação no Estágio Docência.	
49) Considero que o Estágio Docência foi irrelevante para a minha formação pedagógica.	

Registre outras informações sobre o tema que considere que não foram abordadas:
