

Componentes Pedagógicos Oferecidos na Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciências Contábeis no Brasil

Resumo

Pretende-se, neste estudo, identificar os componentes curriculares de formação pedagógica presentes nos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil em Ciências Contábeis, com o foco no estágio docência e, também analisar os conteúdos abordados nas ementas das disciplinas didático-pedagógicas, conforme os itens: ensino superior, ensino de contabilidade, currículo, professor, ensino- aprendizagem, planejamento, avaliação, técnicas de ensino e recursos didáticos. À vista disso, foram verificados 42 PPGCC, dos quais 28 são programas de mestrado acadêmico e 14 de doutorado. Foi feita uma pesquisa documental a partir das informações disponibilizadas nos sites dos referidos programas, bem como na Plataforma Sucupira. Justifica-se, este estudo, pela suposta carência de componentes pedagógicos voltados para formação docente, uma vez que os resultados de estudos anteriores como de Nganga et al. (2016) indicam uma necessidade maior de disciplinas de cunho didático-pedagógico nos cursos de pós-graduação da área contábil. Destaca-se que este presente estudo fará uma atualização da pesquisa realizada por Nganga et al. (2016), para analisar as alterações ocorridas nos componentes pedagógicos oferecidas nos programas de pós- graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis no Brasil. Ao final, espera-se que este estudo promova uma reflexão sobre os componentes pedagógicos ligados à formação do futuro professor universitário em Ciências Contábeis, contribuindo para tornar conhecida a necessidade da formação pedagógica nos PPGCC.

Palavras- chave: Componentes pedagógicos. Pós-graduação. Ciências Contábeis. Estágio docência.

Abstract

This study intends to identify the curricular components of teacher training present in the Post-Graduation *stricto sensu* in Brazil in Accounting Sciences, with a focus on the teaching stage and also analyze the content addressed in the didactic-pedagogical subjects, according to the following items: higher education, accounting education, curriculum, teacher, teaching-learning, planning, evaluation, teaching techniques and didactic resources. In view of this 42 PPGCCs were checked including 28 master's degree programs and 14 are doctoral degrees. Documentary research was done based on the information made available on the sites of said programs, as well as on the Sucupira Platform. This study is justified by the supposed lack of pedagogical components aimed at teacher education, since the results of previous studies such as by Nganga et al. (2016) indicate a greater need for didactic-pedagogical disciplines in postgraduate courses in the accounting area. It is noteworthy that this present study will update the research carried out by Nganga et al. (2016), to analyze the changes that occurred in the pedagogical components offered in the *stricto sensu* postgraduate programs in Accounting Sciences in Brazil. At the end, this study is expected to promote a reflection on the pedagogical components related to the formation of the future university professor in Accounting Sciences, contributing to make known the need for pedagogical training in PPGCC.

Keywords: Pedagogical components. Postgraduate studies. Accounting Sciences. Teaching internship.

1. Introdução

Percebe-se na coetaneidade, o vertiginoso crescimento da demanda de profissionais da área contábil, no Brasil, que querem atuar na docência em instituições de ensino superior (IES). De acordo com o Censo do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o curso de Ciências Contábeis está entre os cinco cursos de graduação mais procurados no Brasil, revelando o crescimento da profissão (INEP, 2016).

O aumento do número de programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis (PPGCC), o crescimento da demanda por professores universitários e consequentemente, avanços em pesquisas, ensino e extensão acadêmicos, se deve ao fato da expansão do ensino superior ter sido estimulada por políticas governamentais (ESPEJO, RIBEIRO, SILVA & OLIVEIRA, 2017).

Conforme dados registrados na Plataforma Sucupira¹, no ano de 2018, existem 32 instituições de ensino superior que apresentam pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis no Brasil. Dentre os quais, 28 são de mestrado acadêmico, 5 de mestrado profissional e 14 de doutorado. Tais dados reforçam o crescimento dos programas de pós-graduação na área, e, consequentemente, implica em um crescente número de titulados.

No final dos anos 90, existiam apenas três programas de pós-graduação *stricto sensu* na área contábil (ESPEJO, RIBEIRO, SILVA & OLIVEIRA, 2017). As informações da avaliação quadrienal de 2017, da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES), realizada entre 2004 a 2016, informa que a área que engloba Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo promoveu um acréscimo na quantidade de mestres e doutores no Brasil.

Dada a exigência do mercado por profissionais qualificados, bem como o fato de o docente ser o responsável por atuar como facilitador no processo de ensino-aprendizagem criando condições para que seus alunos desenvolvam competências e habilidades profissionais, isto despertou a preocupação de pesquisadores em relação à formação dos futuros professores, uma vez que a preparação destes influencia a qualidade do ensino na graduação (PEREIRA, SOUSA & BUENO, 2015).

Dentre os problemas enfrentados no exercício da docência, relacionados e à falta de qualificação pedagógica estão: equívocos ou imprecisões nas metodologias de ensino;

¹ Fonte:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoIes.xhtml?areaAvaliacao=27&areaConhecimento=60200006>

ausência de vivência profissional na área contábil, dificultando o entendimento de alguns conteúdos de cunho prático; falta de integração sobre a questão da prática docente; número escasso de docentes que apresentam nível de titulações elevadas e baixa remuneração (NOSSA, 1999; ANDERE & ARAÚJO, 2008).

Diante dos desafios enfrentados pelos professores ao exercerem a profissão, podem ser citados: falta de motivação dos alunos, indisciplina; dificuldade em lidar com a diversidade de alunos, bem como heterogeneidade na sala de aula, além da dificuldade para determinar o nível de aprendizado dos discentes; salas numerosas e falta de investimento por parte da IES (ARAÚJO et al. 2015).

Assim, os cursos de pós-graduação *stricto sensu* têm como objetivo contribuir para a formação docente, a fim de preparar o indivíduo para lidar com as diferentes situações com as quais ele poderá vir a enfrentar no exercício da docência (PEREIRA, SOUSA & BUENO, 2015). Neste sentido, o educador para atuar no ensino no nível de graduação deve se qualificar prioritariamente em programas de mestrado e doutorado, conforme a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996.

Esse cenário permite refletir sobre a forma que os docentes estão atuando na formação dos futuros professores e pesquisadores da área contábil: se os bacharéis que cursam a pós-graduação serão qualificados nesse nível de ensino; como o estágio docente é conduzido nos programas de pós-graduação e as contribuições que ele gera, além da preocupação com a qualidade do ensino, uma vez que o curso de Ciências Contábeis é um dos mais procurados (ANDERE & ARAÚJO, 2008; ALVES, BARBOSA & DIB, 2016; BRASIL, 2016).

Pesquisas anteriores como a de Miranda (2010) e Nganga et al. (2016) observaram que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade possuem, em geral, um foco na formação de pesquisadores ao invés de docentes. Para chegarem a este resultado, os pesquisadores investigaram as estruturas curriculares dos PPGCC e constataram uma carência de disciplinas com enfoque didático-pedagógico ligado à formação de professor universitário.

Miranda (2010) e Nganga et al. (2016) ressaltam que nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade há uma escassez na oferta de componentes curriculares voltadas à formação de docentes, sendo o estágio docência uma das poucas disciplinas que podem tornar os futuros professores capazes de atuar no ensino superior.

Segundo Guimarães (2014), dentre os programas de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade, existem os que oferecem o estágio docente como uma atividade de educação, que permite aos estudantes a experiência de prática do magistério. Sobre o estágio docente, esta é uma atividade integrada ao currículo, que pode ser ofertada como obrigatória ou eletiva

dependendo da organização de ensino, mas que possui o intento de formar profissionais para o mercado de trabalho, sob a supervisão de um orientador (GUIMARÃES, 2014).

Portanto, problematiza-se a pesquisa em: quais são os componentes pedagógicos oferecidos para a formação docente nas pós-graduações *stricto sensu* em Ciências Contábeis no Brasil? Sendo que o presente estudo pretende identificar os componentes curriculares de formação pedagógica presentes nos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil em Ciências Contábeis, com o foco no estágio docência e, também analisar os conteúdos abordados nas ementas das disciplinas didático-pedagógicas.

Justifica-se este estudo, o contexto apresentado previamente e a suposta carência de componentes pedagógicos voltados para formação docente, uma vez que os resultados de estudos anteriores de Miranda (2010) e Nganga et al. (2016) indicam uma necessidade maior de disciplinas de cunho didático-pedagógico nos cursos de pós-graduação da área contábil. Destaca-se que este presente estudo propõe-se uma atualização da pesquisa realizada por Nganga et al. (2016), para analisar as alterações ocorridas nos componentes pedagógicos oferecidas nos programas de pós- graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis no Brasil. Ao final, espera-se que este estudo evidencie os componentes pedagógicos oferecidos à formação do futuro professor universitário em Ciências Contábeis, contribuindo para tornar conhecida a necessidade da formação pedagógica nos PPGCC.

2. Referencial Teórico

O tópico seguinte trata brevemente sobre a formação docente no ensino em Contabilidade. Posteriormente, apresenta-se um panorama sobre o estágio docência e a teoria experiencial, assim como os saberes e competências docentes em Ciências Contábeis.

2.1 Formação docente

A política expansionista da educação superior brasileira que começou no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e continuou no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), evidenciou a importância da formação docente nas IES (SANTOS & HELAL, 2013). Neste período de expansão, pronuncia-se a Lei de Diretrizes e Bases em 20 de dezembro de 1996. À vista disso, a LDB promove a ascensão da quantidade de PPGCC, visto que segundo a lei nº 9.394/96, do artigo 52 e inciso II, no mínimo, um terço do corpo docente universitário deve apresentar pós-graduação *stricto sensu* (BRASIL, 1996; ESPEJO, RIBEIRO, SILVA & OLIVEIRA, 2017).

No artigo 66, da referida lei, diz respeito à preparação para a docência nas IES, em que ocorrerá de forma prioritária, na pós-graduação *stricto sensu*, ou seja, em programas de mestrado e doutorado. Todavia, este preceito não menciona a forma como se dará essa preparação para a formação didática- pedagógica do educador e não especifica condições para o exercício do ofício de docente no ensino superior (NOSSA, 1999; SILVA et al, 2018).

Conforme a pesquisa de Nganga et al. (2016), a estrutura curricular dos PPGCC tem maior concentração na formação de pesquisadores, evidenciando escassez na oferta de componentes ligados à formação docente nesses cursos. Miranda (2010) também verificou que a área pedagógica ainda não alcançou importância, no que concerne a formação docente em Contabilidade. Contudo, é consensual entre professores e pesquisadores “o domínio do conhecimento específico para o exercício da docência” (MIRANDA, 2010, p.84). Assim, observa Comunelo et al. (2012), que a junção da formação docente e pesquisador é o ideal para atender ao anseios do novo mercado

Portanto, o docente em Contabilidade, além de apresentar conhecimentos e habilidades específicas da área, precisa possuir conhecimentos teóricos, didáticos e pedagógicos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem (ANDERE & ARAÚJO, 2008). Para tanto, o aperfeiçoamento profissional por intermédio de pós-graduação *stricto sensu*, somado à experiência de mercado são relevantes e contribuem para a formação docente (ANDERE & ARAÚJO, 2008; MIRANDA, 2010; NGANGA et al. 2016).

Neste sentido, o estágio docente supervisionado se mostra como uma alternativa para preparar o futuro corpo docente, uma vez que representa uma experiência prévia de relevante importância na formação dos discentes nas diversas áreas do conhecimento (SARTI, 2009). Para tanto, estes alunos que não possuem formação didático-pedagógica alcançarão a competência e experiência para o magistério por meio da realização de cursos de pós-graduação *stricto sensu* em disciplinas que possam ser conciliadas com o estágio docente (SARTI, 2009). Desse modo, os saberes e competências docentes são explorados no próximo tópico.

2.2 Saberes e Competências Docentes

A partir de uma formação teórica e prática, os saberes e competências de um professor são efetivos (TARDIF, 2014). As competências docentes compreendem conhecimentos, habilidades e atitudes que os profissionais precisam, a fim de exercer seu ofício (SLOMSKI, 2007; ZANELLA, ANTONELLI & BORTOLUZZI, 2017). Contudo, é necessário observar

que os saberes e competências dos professores atendem a uma variedade de fatores, construídos ao longo de sua formação e exercício do magistério (SLOMSKI, 2007).

O exercício da docência necessita de preparo, para contribuir na formação do professor (JOAQUIM, VILAS BOAS & CARRIERI, 2013). De acordo com Tardif (2014), há o pluralismo dos saberes docentes, em que o saber-fazer dos educadores é individual, pois é construído a partir de suas experiências pessoais, mediante conhecimentos variados e de naturezas diferentes. Portanto, a fonte de saber dos professores é plural, mas também é temporal, visto que esses profissionais aprendem gradualmente a dominar os saberes necessários para realizar o trabalho docente (TARDIF, 2014).

Os saberes e competências docentes tendem a não se restringir apenas aos conhecimentos científicos, compreendendo diversos aspectos e questões (TARDIF, 2014; SLOMSKI, 2007). Segundo Slomski (2007, p. 96), as aprendizagens dos educadores resultam de “diversas fontes e momentos da vida do professor, iniciando-se antes do ingresso nos cursos de formação e continuando por toda sua prática de ensino”.

Essa diversidade, de acordo com Slomski (2007), engloba conhecimentos como: planejamento, processo ensino-aprendizagem, escolha apropriada de metodologia e recursos didáticos, técnicas de ensino e interação entre educador e aluno e seus pares. Posto isto, pode-se verificar alguns posicionamentos que direcionam o futuro professor a construir os saberes e competências durante a sua formação docente e no processo da prática do magistério.

A pesquisa de Miranda, Casa Nova e Cornachione Júnior (2012, p.152) demonstrou que para ser um docente-referência, ao critério dos educandos do curso de Ciências Contábeis de uma universidade pública brasileira, o professor deve apresentar: “didática ou metodologia de ensino, atitudes e qualidades pessoais do professor, como comprometimento, responsabilidade, dedicação; e domínio do conteúdo que ensina, e experiência como profissional da contabilidade”.

Para Pagnan, Costa e Silva (2016, p. 368) possuir “domínio dos conteúdos específicos do curso é fator importante de soma às competências pedagógicas para o bom desempenho do professor de Ciências Contábeis”. Os autores ainda ressaltam, em sua análise de resultados, que as competências pedagógicas são adquiridas após a atuação prática da docência no ensino superior e que conteúdos referentes à formação pedagógica sejam incluídos nas fichas curriculares dos PPGCC, mesmo que como disciplina eletiva, a fim de obter um bom desempenho como professor.

Em síntese, os saberes, competências e habilidades são os pilares do profissional da educação (TARDIF, 2014). Leva-se também em consideração a subjetividade dos educadores,

assim como o saber-fazer, a sua vivência de vida e de valores na atividade da docência (TARDIF, 2014). Tendo em vista estas considerações, torna-se necessário abordar o estágio docência e teoria experiencial.

2.3 Estágio Docência e Teoria Experiencial

A expansão do ensino superior e a crescente demanda pela graduação em Ciências Contábeis no Brasil revelam a valorização da profissão contábil e também trazem reflexões sobre a qualidade do ensino (ANDERE & ARAÚJO, 2008). A partir dessa preocupação, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº4. 024 de 20/12/1961, que é a primeira lei que define e regulariza o sistema educacional do Brasil.

A partir do ano de 1996, apresentaram-se normas legais aplicáveis aos cursos de pós-graduação, a fim de regulamentá-los. Na lei nº 9.394, no artigo 66, cita-se que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996)

Destarte, de acordo com a lei citada anteriormente, artigo 44, inciso III, a proposta dos programas de pós-graduação devem seguir os requisitos estabelecidos pelas instituições superiores de ensino. Portanto, estes definem e organizam as fichas de disciplinas do currículo, os quais contêm dados como: descrição do programa, carga horária, objetivos e bibliografia.

No que concerne à obrigatoriedade do estágio no ensino superior, conforme o art.2 da Lei do Estágio nº 11.788/2008, publica que o estágio pode ser obrigatório ou optativo, dependendo do projeto pedagógico do curso.

Art. 2º O estágio poderá ser obrigatório ou não-obrigatório, conforme determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso.

§ 1º Estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma.

§ 2º Estágio não-obrigatório é aquele desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória. (BRASIL, art. 11.788 de 25 de setembro de 2008).

A CAPES fixa, por meio do Ofício Circular nº 028/99/PR/CAPES no ano de 1999, a obrigatoriedade do estágio de docência na graduação como componente das atividades dos alunos bolsistas da pós-graduação *stricto sensu*. Da mesma forma, a Portaria MEC/CAPES nº 76 de 14 de abril de 2010, estabelece a obrigatoriedade do estágio docência para os bolsistas do programa de demanda social e optativo aos demais (BRASIL, Portaria MEC/CAPES nº 76/2010, de 14 de abril de 2010).

Contudo, fica a cargo da instituição de ensino superior definir na sua ficha curricular a presença ou não de disciplina de prática pedagógica. Dado que é a IES quem define se a disciplina de estágio docência será obrigatória ou eletiva, verifica-se uma ausência de clareza e de padronização entre as instituições, em relação à formação do futuro docente (GATTI & BARRETO, 2009).

A pesquisa de Miranda (2010) evidencia as divergências dos regulamentos que definem o estágio docência, à medida que uns são de caráter obrigatório e outros são eletivos. Ademais, as disciplinas voltadas para a prática pedagógica assumem diversas nomenclaturas, independente de sua obrigatoriedade. Pode-se citar que a disciplina de prática pedagógica nos cursos de pós-graduação em Ciências Contábeis é intitulada, em alguns casos, como *Metodologia do Ensino Superior, Prática do Ensino Superior, Estágio Docência, Monitoria e Didática*.

Rabelo, Rocha e Amorim (2010, p.7) sugerem “padronização de nomenclaturas para as disciplinas e um maior direcionamento das ementas com vinculação teoria-prática e exigência de estágio profissional supervisionado, promovendo o correto nivelamento dos diplomas, considerando as peculiaridades de cada curso”.

Ao apresentar a nomenclatura, bem como a legislação que rege o estágio docente, torna-se relevante também apontar as suas características, assim como as suas definições, finalidades e a forma como é ofertado. Para Almeida e Pimenta (2015), o estágio é um componente curricular de formação de docentes e que promove a integração da teoria com a prática. O período do tirocínio é apontado para as autoras como atividade teórico-prática instrumentalizadora do futuro docente.

Conforme a Lei nº 11.788, o estágio pode ser definido como:

§ 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.

§ 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.

Art. 2º O estágio poderá ser obrigatório ou não-obrigatório, conforme determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso (BRASIL, Lei nº 11.788, Art. 1º e Art.2º de 25 de setembro de 2008).

Alicerçado nesta premissa, observa-se que o estágio proporciona ao pós-graduando, ainda que no seu processo de formação, obter experiências da docência no ensino superior. Neste sentido, a sua finalidade é preparar o futuro docente e o qualificar para o ensino na graduação. O estágio é o período de complementação da formação do professor, promovendo uma aproximação dele com a sua prática profissional. Portanto, este momento de preparação

contribui para diminuir a distância entre o conhecimento teórico e o vivencial (JOAQUIM; VILAS BOAS; CARRIERI, 2013).

O estágio abrange o fazer pedagógico e é uma parcela do conhecimento, em que há a aproximação do estagiário com a profissão docente e com os profissionais dentro do contexto laboral e das suas práticas (LIMA, 2009). Contudo, neste processo há limitações, como a carência na construção de saberes pedagógicos, em que nem sempre o mentor é capaz de contribuir na orientação do aprendiz (LOURENÇO; LIMA; NARCISO, 2016); ressignificação do processo ensino- aprendizagem, com a finalidade de superar práticas conservadoras do ato de se ensinar (ALMEIDA; PIMENTA, 2015).

Os autores Lourenço, Lima e Narciso (2016) criticam o fato de o estágio docente se limitar à observação do exercício do magistério do professor, visto que isto pode reforçar a reprodução, bem como a repetição do processo de ensino-aprendizagem do seu orientador. Deve-se ter em mente que o estágio docente pode ser apresentado sob diversos formatos, como monitoria, prática pedagógica supervisionada; observações e estratégias de ensino. Dentre esses formatos, o futuro docente poderá também substituir o docente titular, o que poderá representar uma experiência desgastante para o estagiário e perda de tempo para os graduandos (FISCHER, 2006).

Para Lima (2009, p.47), estágio é “um campo de conhecimento, uma aproximação do estagiário com a profissão docente e com os seus profissionais em seu local de trabalho, no concreto das suas práticas”. Portanto, o tirocínio docente é o momento que o pós-graduando coloca em ação o que aprendeu na teoria, geralmente na disciplina de metodologia. Ampliando assim, a sua experiência sobre a realidade do profissional do ensino. A partir dessa afirmação, pode-se mencionar sobre a teoria experiencial, na qual parte do princípio de que o desenvolvimento profissional deriva da aprendizagem atual (PIMENTEL, 2007).

Kolb (1984) identificou, por meio de inventários, diferentes estilos de aprendizagem entre os acadêmicos. O autor desenvolveu o que denominou de Aprendizagem Experiencial, à medida que procura conhecer o processo da aprendizagem baseado na própria experiência. Neste princípio kolbiano, apresentam-se modelos de representações teóricas do processo de aprendizagem que ocorre durante a vida do indivíduo. A seguir, identificam-se algumas concepções de aprendizagens experienciais que é um modelo cíclico quadrifásico, a saber: Experiência concreta, ativa, abstrata e reflexiva.

Um modelo kolbiano é o de que o aluno apresenta uma experiência concreta, geralmente quando interage com outras pessoas, logo este consegue participar ativamente do processo de aprendizagem. É uma maneira de ensinar e aprender que valoriza a concepção

vivencial ou espontaneísta. No que concerne à experiência ativa, revela-se que há pessoas que possuem facilidades em aprender participando de atividades práticas, como trabalhos coletivos. Estes indivíduos tendem a serem agentes ativos do seu processo de aprendizagem (KOLB, 1984; PIMENTEL, 2007).

Na conceituação abstrata, o sujeito tende a ter um aprendizado analítico, baseado no raciocínio lógico. Isto é, aprende melhor por meio da teoria sistemática e impessoal. Outra concepção kolbiana é a observação reflexiva, em que a pessoa é observadora e imparcial. Sendo assim, aprendem melhor fazendo julgamentos e examinando o objeto (KOLB, 1984; LEITE, 1996).

De maneira geral, Kolb desenvolveu um modelo experiencial que procura compreender o processo da aprendizagem com base na própria experiência. Ao relacionar a teoria kolbiana com o exercício da docência, a partir do estágio, pode-se verificar uma efetivação da aprendizagem prática-pedagógica. A práxis e a teoria articulam-se entre si. Para Almeida e Pimenta (2015) e Contreras (2002), as experiências propiciadas pelo estágio docência possibilitam domínio de conteúdo, desenvolvimento de saberes e competências aos futuros docentes. À vista disso, estima-se identificar os componentes pedagógicos oferecidos para a formação docente e que estão presentes na pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis no Brasil.

3. Procedimentos Metodológicos

Este estudo tem como objetivo apresentar os componentes curriculares de formação pedagógica presentes nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil na área contábil e, ainda, analisar as competências docentes propostas nestes componentes. Com base em Gil (2002), esta pesquisa pode ser classificada como descritiva, tendo em vista o intuito da mesma de apresentar as características das ementas curriculares dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da área contábil, em relação aos componentes pedagógicos presentes nas referidas ementas.

Quanto à abordagem do estudo, o mesmo é qualitativo, dado o propósito de identificar e analisar os componentes pedagógicos existentes nas fichas curriculares desses programas. O universo da pesquisa são os cursos de mestrado e doutorado acadêmicos na área contábil que estão em funcionamento no Brasil.

Para tanto, foram analisados 42 programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis, dos quais 28 são programas de mestrado acadêmico e 14 de doutorado, sendo que neste estudo serão analisados apenas os PPGCC acadêmicos, excluindo a modalidade

profissional. Foi feita uma pesquisa documental a partir das informações disponibilizadas nos sites dos referidos programas, bem como na Plataforma Sucupira, nos meses de abril e maio de 2018.

Na plataforma Sucupira foram consultadas as informações referentes à carga horária, créditos e descrição das ementas. As IES que foram consultadas nesta plataforma foram: UFPR, UNIOESTE, UNISINOS, UFRGS, FURG, UFES, UNB, UFPE, UFRPE, UFRN, UFBA, UFC, UFMG, UFU, USP, USP/RP, UNIFECAP, UPM, UFPB/ JP e UFMS.

As IES que tiveram seus sites consultados foram: a UFMG (esta apresenta a estrutura curricular de atividades docentes, conforme o semestre que oferece), FURG, UFPE, UFBA, USP, USP/RP, UFRGS, UFMS, UNIOESTE, UFPB/ JP e a UPM, em que se analisa o formato das fichas curriculares e regulamentos do estágio docência dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis.

Após coletar os dados, na organização dos mesmos, adotaram-se os seguintes procedimentos: (a) identificar quais PPGCC oferecem disciplinas voltadas para a formação pedagógica dos pós-graduandos em contabilidade; (b) selecionar as disciplinas relacionadas à formação docente, assim como a carga horária, créditos e exigência; (c) analisar os conteúdos dispostos nas ementas das disciplinas didático-pedagógicas; e (d) identificar os PPGCC que ofertam o estágio docência ou componentes pedagógicos correspondentes.

No que concerne ao item (a), enumerou-se as IES que apresentam PPGCC, tais como o seu conceito, ano de início de suas atividades e data de recomendação. No item (b), relacionaram-se as disciplinas atribuídas à formação de professores, bem como informações sobre a carga horária, créditos e obrigatoriedade. No item (c), analisaram-se os conteúdos dos componentes pedagógicos, por meio das ementas e fichas curriculares, que revelam os tópicos das matérias e bibliografias recomendadas. Por fim, no item (d), apontaram-se os programas que possuem estágio docência, dentre outras práticas de magistério.

O próximo tópico aborda a análise dos resultados do estudo, a partir da análise de conteúdos que consiste num conjunto de técnicas de análise de comunicações, sendo o seu processo de modo objetivo e sistemático (BARDIN, 2002; MARTINS & THEÓPHILO, 2007).

4. Análise de resultados

Neste tópico serão apresentados os resultados obtidos, a partir da análise dos dados coletados. Foram organizados os seguintes subtópicos: programas de pós-graduação *stricto*

sensu em Ciências Contábeis; disciplinas relacionadas à formação docente; conteúdos das disciplinas e; estágio docência e monitoria.

4.1. Programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis

Os programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis, na modalidade acadêmica, existentes no Brasil, no ano de 2018, estão registrados, a seguir, no Quadro 1:

Quadro 1 - Programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis em 2018

Nº	IES	UF	Programa	Conceito	Início	Data de recomendação
1	UFPR	PR	Mestrado	5	2005	2004
			Doutorado	5	2013	2014
2	UNIOESTE	PR	Mestrado	3	2015	2014
3	UEM	PR	Mestrado	3	2014	2013
4	UFSC	SC	Mestrado	5	2003	2004
			Doutorado	5	2013	2012
5	FURB	SC	Mestrado	5	2005	2005
			Doutorado	5	2008	2008
6	UNOCHAPECÓ	SC	Mestrado	3	2015	2015
7	UNISINOS	RS	Mestrado	5	2000	2000
			Doutorado	5	2013	2012
8	UFRGS	RS	Mestrado	3	2016	2015
9	FURG	RS	Mestrado	3	2017	2016
10	UERJ	RJ	Mestrado	3	2006	2006
11	UFRJ	RJ	Mestrado	5	1998	-
			Doutorado	5	2014	2013
12	FUCAPE/ MA	MA	Mestrado	3	2017	2016
13	FUCAPE/ES		Doutorado	5	2009	2009
13	UFES	ES	Mestrado	4	2010	2009
14	UNB	DF	Mestrado	4	2014	2014
			Doutorado	4	2014	2014
15	UFPE	PE	Mestrado	4	2007	2007
			Doutorado	4	2016	2016
16.	UFRPE	PE	Mestrado	3	2015	2014
17	UFRN	RN	Mestrado	3	2015	2014
18	UFBA	BA	Mestrado	3	2007	2006
19	UFC	CE	Mestrado	4	2009	2008
			Doutorado	4	2015	2014
20	UFMG	MG	Mestrado	4	2007	2006
			Doutorado	4	2017	2016
21	UFU	MG	Mestrado	4	2013	2012
			Doutorado	4	2016	2015
22	USP	SP	Mestrado	6	1970	-
			Doutorado	6	1978	-
23	USP/RP	SP	Mestrado	5	2005	2005
			Doutorado	5	2013	2013
24	UNIFECAP	SP	Mestrado	4	1999	2002
25	PUC/SP	SP	Mestrado	3	1978	-
26	UFPB/ JP	PB	Mestrado	4	2015	2014
			Doutorado	4	2015	2014

27	UFG	GO	Mestrado	3	2016	2015
28	UFMS	MS	Mestrado	3	2017	2016

Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se, no Quadro 1, o total de 28 IES que disponibilizam, no Brasil, cursos de mestrado e doutorado em contabilidade em 2018. Com base na pesquisa de Nganga et al (2016) apresentavam-se 18 IES. Portanto, houve um crescimento na oferta de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis.

Para Miranda (2010), este crescimento no número de programas parece ser promissor, no que diz respeito ao futuro da pesquisa na área contábil. Na próxima seção serão apresentadas as disciplinas ligadas ao conteúdo didático-pedagógicas existentes nas PPGCC investigados.

4.2 Disciplinas relacionadas à Formação Docente

Com base nas informações coletadas sobre os PPGCC na plataforma Sucupira e nos sites dos programas de pós-graduação da área contábil, destacam-se as disciplinas de cunho didático-pedagógico, classificadas pela sua exigência, carga horária e crédito. Tais informações são exibidas, a seguir, no Quadro 2:

Quadro 2 – 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	Obrigatório para bolsistas e optativa aos demais
UNIOESTE	Mestrado	Metodologia do Ensino em Ciências Contábeis	30	2	Obrigatório
UEM	Mestrado	Didática no Ensino Superior	60	4	Optativa
UFSC	Mestrado / Doutorado	Metodologia do Ensino Superior	60	4	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	Obrigatório 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
UERJ	Mestrado	Metodologia do Ensino Superior	45	3	Optativa
UFRJ	Mestrado / Doutorado	Metodologia do Ensino Superior	45	3	Obrigatório
FUCAPE/ES	Doutorado	Metodologia de 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 de 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	Obrigatório para bolsistas e optativa aos demais
UFMS	Mestrado	Metodologia do Ensino em Contabilidade	30	2	Optativa

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir das informações contidas no Quadro 2, percebe-se que 22 IES apresentam disciplinas com componentes de formação pedagógica, de modo que a maioria é oferecida como optativa. No que concerne à nomenclatura, verifica-se que há o predomínio do termo “metodologia” e diversidade na carga horária, assim como observado por Miranda (2010).

Os resultados identificados podem ser comparados com os achados do estudo realizado por Nganga et al. (2016). Verificou-se que a Universidade Regional de Blumenau (FURB), a Pontífica Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) não alteraram a carga horária e nem a exigência das disciplinas apresentadas no referido quadro.

Já na Universidade Federal do Paraná (UFPR), a matéria “Metodologia do Ensino em Contabilidade e Finanças” alterou a exigência de optativa para obrigatória aos bolsistas e eletiva aos demais. Assim como ocorreu na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), que era eletiva e tornou-se obrigatória para o mestrado e optativa para o doutorado. Na Universidade de São Paulo (USP), a disciplina já não é mais obrigatória para o mestrado.

Algumas outras modificações ocorreram, comparadas ao estudo de Nganga et al (2016). A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) aumentou a carga horária de 30h para 45h, assim como na Universidade Federal da Bahia (UFBA) que estendeu a carga horária que antes era de 51h para 68h e na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) que de 45h passou para 60h. Já no Centro Universitário Álvares Penteado (UNIFECAP) ocorreu o inverso, a carga horária de 48h foi reduzida para 40h.

Na Universidade Federal do Ceará (UFC), a disciplina “Teoria e Prática na Docência em Gestão” não consta na ficha curricular da IES. Todavia, há as disciplinas “Estágio Docência I e II” no mestrado e doutorado acadêmico de obrigatoriedade eletiva.

Não constam, em suas fichas curriculares, componentes curriculares de formação pedagógica no mestrado acadêmico da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ) e, no mestrado acadêmico da Universidade Federal de Goiás (UFG). Caso os pós-graduandos dessas instituições se interessem por disciplinas de cunho didático-pedagógico, devem recorrer a outros programas de pós-graduação e outras áreas, como a Educação (MIRANDA, 2010; NGANGA et al. 2016). No próximo tópico estão dispostos os conteúdos das disciplinas ligadas à formação docente para os PPGCC que apresentam em suas ementas.

4.3 Conteúdos das disciplinas

O Quadro 3 apresenta os conteúdos dispostos nas ementas das disciplinas didático-pedagógicas oferecidas pelos PPGCC. Foram analisados e agrupados nove temas, conforme o estudo de Nganga et al. (2016), a saber: Ensino Superior; Ensino de Contabilidade; Currículo; Professor; Ensino/Aprendizagem; Planejamento; Avaliação; Técnicas de Ensino; Recursos

Didáticos. No referido quadro, estão presentes 21 PPGCC, de modo que os mesmos são apresentados a seguir:

Quadro 3 – Conteúdos abordados 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	
UNB	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/SP	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	9	13	13	15	10	14	18	7
%	64%	41%	59%	59%	68%	45%	64%	82%	32%

Fonte: Dados da pesquisa.

Os temas “Ensino Superior” e “Avaliação” apareceram em 14 instituições, representando 64% dos casos em análise. Sendo que os pontos abordados em “Ensino Superior” são: fundamentos epistemológicos e pedagógicos do ensino superior; discussão sobre ensino superior e; evolução do ensino superior. Miranda (2010) observa que o ensino superior possui poucas referências, mas são bastantes heterogêneas. E o tópico “Avaliação”

podem se referir também por: avaliação de aprendizagem; avaliação do processo ensino-aprendizagem e; procedimentos avaliativos.

O conteúdo relacionado ao “Ensino de Contabilidade”, que engloba a estrutura básica para o ensino de Contabilidade, bem como o pensamento crítico em Contabilidade, foi mencionado em apenas 9 programas, correspondendo a 41% dos casos. Este achado corrobora com o estudo de Nganga et al. (2016), em que este tema também é pouco evidenciado.

O tema “Currículo”, que aborda questões como teorias de aprendizagem; gestão do currículo; objetivos educacionais e instrucionais; discussão dos fundamentos filosóficos, pedagógicos e históricos, apareceu em 13 programas, correspondendo a 59% dos casos analisados. Percebe-se uma maior representatividade do tema ao comparar esse resultado com os estudos de Miranda (2010) e Nganga et al (2016), em que foram objetos de 42% e 50% das disciplinas, respectivamente.

As questões relacionadas à seção “Professor” são abordadas em 13 IES, isto é, 59% dos casos. Os temas tratados são: habilidades e competências dos professores; professor e a didática; formação do professor de contabilidade; relação professor/aluno; vantagens e desvantagens de ser professor em Contabilidade; professor x educador e; formação do professor universitário.

A seção “Ensino-aprendizagem” engloba aspectos da teoria de aprendizagem; aprendizagem de adultos e; teorias contemporâneas de aprendizagem. Dentre as ementas analisadas, 15 apresentam esse tema, representando 68% das instituições verificadas. Na análise de Nganga et al. (2016) este conteúdo também se destacou.

O tema “Planejamento” correspondeu a 48% das fichas curriculares analisadas, ou seja, 10 de 22 disciplinas abordam este conteúdo. Os principais elementos tratados são: plano de ensino; orientações e organização do ensino. Portanto, este tema não sobressaiu-se como no estudo de Nganga et al. (2016), visto que este apresentou 75% de presença nas ementas.

Dezessete de 22 instituições mencionam o tema “Técnicas de Ensino”, representando 82% dos casos. Os pontos discutidos são: estilos e estratégias de ensino; modalidades de ensino; habilidades técnicas e; métodos de ensino. Assim como observado por Miranda (2010), faz menção a outras técnicas educacionais, como modelos lúdicos; jogos de empresas; estudo de casos e estágios.

O assunto menos abordado pelas instituições são os “Recursos Didáticos”, de modo que 32% ou sete ementas analisadas possuem este tópico. As maiores ocorrências abordam os recursos audiovisuais (laboratório); softwares educacionais (Moodle) e; ferramentas de mídia.

Conforme Miranda (2010) e Nganga et al. (2016) foi o tema com menor destaque nas ementas das disciplinas analisadas dentro dos diversos PPGCC.

Estão presentes outros conteúdos, tais como o estudo das tendências e correntes pedagógicas (cinco instituições); relacionamento entre aluno/aluno (três instituições); educação/ aprendizagens de adultos (duas instituições); novas tecnologias na educação (seis instituições) e; ensino a distância (cinco instituições). No geral, a técnica de ensino foi o tema mais abordado pelos programas, assim como ocorreu nas pesquisas de Miranda (2010) e Nganga et al. (2016).

Os resultados apresentados por Silva et al. (2018) indicam que os componentes pedagógicos auxiliam na formação dos futuros professores que estão no início da carreira, fornecendo conteúdos significativos no tocante à metodologia e didática de ensino aplicados a sala de aula. Os autores ainda discorrem que os pós-graduandos já iniciados na docência, as disciplinas de cunho didático-pedagógico viabilizam uma reflexão acerca de estratégias e habilidade técnicas de ensino dentro da instituição educacional.

Não obstante, os resultados incutem a necessidade de estruturar e padronizar o que se referem à formação docente. Para Silva et al. (2018), a sistematização desta formação seria por meio da exigência de disciplinas de caráter didático-pedagógico. Na próxima seção serão apresentadas informações sobre o estágio docência e outras atividades similares que envolvem a prática pedagógica.

4.4 Estágio Docência

O Quadro 4 traz informações acerca do estágio docência e de outros componentes de prática do magistério apresentados nos PPGCC.

Quadro 4 – Estágio docência e monitoria

IES	Programa	Disciplina(s)	Carga Horária	Crédito	Exigência
UFPR	Mestrado Doutorado	Estágio Docência	45	3	Obrigatório para bolsistas e optativa aos demais
UFSC	Mestrado Doutorado	Estágio Docência	30		Obrigatório para bolsistas e optativa aos demais
UNIOESTE	Mestrado	Estágio Docência	30	0	Obrigatória para alunos sem experiência na docência
UNISINOS	Mestrado Doutorado	Estágio Docência	4	2	Obrigatório para bolsistas e optativa aos demais
UFRGS	Mestrado	Estágio Docência	15	1	Optativa
FURG	Mestrado	Estágio Docência	30	2	Obrigatório para bolsistas

					e optativa aos demais
UFES	Mestrado	Seminários Acadêmicos (Estágio Docência)	30	2	Optativa
		Monitória I	30	2	Optativa
		Monitória II	30	2	Optativa
UNB	Mestrado	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	-		Obrigatório para os bolsistas e optativa aos demais
UFRN	Mestrado	Estágio Docência	-	4	Obrigatório para os bolsistas e optativa aos demais
UFBA	Mestrado	Tirocínio Docente Orientado	68	4	Obrigatório
UFC	Mestrado Doutorado	Estágio Docente I	64	4	Optativa
		Estágio Docente II	64	4	Optativa
UFMG	Mestrado Doutorado	Estágio Docência	30	2	Obrigatório para os doutorandos e optativa aos mestrandos bolsistas e optativa aos demais
UFU	Mestrado Doutorado	Estágio Docência (Mestrado)	30	2	Obrigatória
		Estágio Docência I (Doutorado)	30	2	Obrigatória
		Estágio Docência II (Doutorado)	30	2	Obrigatória
USP	Doutorado	Monitoria Didática I	60	4	Obrigatória
		Monitoria Didática II	60	4	Obrigatória
USP/RP	Mestrado Doutorado	Didática do Ensino Contábil	120	8	Optativa
UNIFECAP	Mestrado	Didática do Ensino da Contabilidade	40	4	Optativa
UFPB/ JP	Mestrado Doutorado	Estágio Docência	30	2	Obrigatório para bolsistas e optativa aos demais
UFMS	Mestrado	Estágio Docência	60	4	Optativa

Fonte: Dados da pesquisa.

São 20 IES que possuem disciplinas voltadas para a prática do magistério, conforme demonstrado no Quadro 4. A nomenclatura permanece como “Estágio Docência”, na sua grande maioria, tendo algumas variações como “Prática de Ensino em Contabilidade”, como ocorrem na Universidade de Brasília (UNB) e Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); “Tirocínio Docente Orientado” na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e; “Monitoria Didática” na USP. Portanto, corrobora com o estudo de Miranda (2010) que observa que as

disciplinas voltadas para a prática pedagógica assumem diversas nomenclaturas, independente de sua obrigatoriedade.

Em relação à exigência dentro dos PPGCC, quanto ao estágio docente, prevalece a optativa. Em oito IES a disciplina é obrigatória para bolsistas, mas eletiva aos demais. Portanto, estão em conformidade com a Portaria MEC/CAPES nº 76/2010, em que o estágio deverá ser obrigatório para os alunos que são bolsistas da CAPES e optativo para os demais.

Todavia, cada instituição possui sua resolução interna própria. Em relação à obrigatoriedade, independente da portaria citada anteriormente, a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) resolve em sua resolução 002/2016 que o estágio docência é uma atividade de formação obrigatória para os alunos de mestrado e doutorado. Assim como ocorre com a USP que possui caráter obrigatório nas disciplinas de Monitoria Didática I e II no programa de doutorado.

Já o regimento interno do PPGCCCon, aprovado em julho de 2014 pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), expõe na Seção II do Art. 20 e parágrafo primeiro, e que o estágio de docência assistida não contabilizará carga horária (e crédito) nessa atividade, sendo atribuída obrigatoriedade apenas para os alunos bolsistas. Assim como ocorre na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em que em seu regimento interno proposto em 2012, assegura a participação na disciplina estágio de docência para os bolsistas CAPES.

Destacam-se as matérias de “Didática do Ensino Contábil” do programa de doutorado e “Didática do Ensino da Contabilidade” do programa de mestrado, respectivamente, da Universidade de São Paulo campi Ribeirão Preto (USP/RP) e UNIFECAP, que correspondem ao estágio docência e a metodologia numa mesma disciplina. Para Peruzzo (2007), é comum, além de ser uma nova proposta curricular, trabalhar com uma disciplina prática mesclada com uma disciplina teórica, sem estabelecer uma separação. Já que a “teoria é imprescindível à formação global do estudante, inclusive a profissional. Com ela, o aluno poderá desenvolver melhor as habilidades e técnicas da área profissional” (PERUZZO, 2007, p. 96).

Na USP de Ribeirão Preto no programa de doutorado acadêmico, a matéria “Didática do Ensino Contábil” possui duas funções. A primeira refere-se à parte teórica do processo de ensino-aprendizagem e a segunda compreende o estágio docência, a partir “da experiência prática e os desafios de se lidar com tais habilidades” (CAPES, 2018). Sendo que a experiência em sala de aula é um dos conteúdos para a avaliação nesta disciplina. A disciplina “Didática do Ensino da Contabilidade”, presente no programa de mestrado em Ciências

Contábeis da UNIFECAP, abarca o estágio docente ao abordar estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem, por meio de sessões de micro-ensino e mini-casos.

Em relação à disciplina de monitoria supervisionada é possível verificá-la apenas na Universidade Federal do Espírito Santos (UFES), de modo que ela é eletiva e caracterizada, conforme na ementa, como o acompanhamento do planejamento da matéria juntamente com o professor, em que o mestrando ajudará a desenvolver e avaliar as aulas na graduação. Além disso, o pós-graduando deve amparar o docente na correção de exercícios e provas, controlar a frequência dos alunos e desenvolver materiais didáticos.

Na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), o estágio docente é uma atividade prática do mestrando na graduação em Ciências Contábeis, em que o pós-graduando está limitado a 30 horas-aula. Este será orientado quanto a “preparação de planos de aula, aulas, ministração de conteúdos, aplicação e correção de exercícios, avaliação de seminários e dos instrumentos de avaliação e aprendizagem” (CAPES, 2018). E é considerado como uma disciplina instrumental voltada para a iniciação do aluno na atividade de docência.

Em relação à oposição de informação sobre a exigência dos componentes pedagógicos oferecidos pelos PPGCC, pode-se citar a UFBA em que a disciplina “Tirocínio Docente Orientado” na Plataforma Sucupira apresenta-se como eletiva e no sítio da instituição como atividade obrigatória. Assim como ocorre na FURG na qual na página eletrônica da PPGCC está como obrigatório para bolsistas e optativa aos demais pós-graduandos e na plataforma como eletiva. Já na UFPE a matéria “Prática de Ensino em Contabilidade” ofertada tanto no mestrado, quanto no doutorado considera-se como optativa pelo site da instituição, mas na plataforma é obrigatória somente no programa do mestrado.

Ademais, pode-se observar que cada instituição de pós- graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis adota uma abordagem quanto à prática pedagógica. A partir dessa análise, verifica-se que muitas universidades aplicam a não obrigatoriedade dos estágios orientados.

Considerações Finais

O presente estudo apresentou uma atualização da pesquisa realizada por Nganga et al. (2016), verificando as alterações ocorridas nos componentes pedagógicos oferecidas nos programas de pós- graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis no Brasil. Portanto, foram identificados os componentes pedagógicos oferecidos para a formação docente nas pós-graduações *stricto sensu* em Ciências Contábeis no Brasil, com ênfase no estágio docência e, também se analisou os conteúdos abordados nas ementas das disciplinas didático-pedagógicas, conforme os itens: ensino superior, ensino de contabilidade, currículo, professor,

ensino- aprendizagem, planejamento, avaliação, técnicas de ensino e recursos didáticos. Para tanto, foram verificados 42 PPGCC, dos quais 28 são programas de mestrado acadêmico e 14 de doutorado. Foi feita uma pesquisa documental a partir das informações disponibilizadas nos sites dos referidos programas, bem como na Plataforma Sucupira.

Destacam-se algumas limitações, no desenvolvimento da pesquisa, para coletar informações sobre os componentes pedagógicos das IES, visto que houve dissonâncias entre os dados apresentados pela Plataforma Sucupira e dos sites dos PPGCC, na qual discordavam sobre a obrigatoriedade de disciplinas e dificuldades em encontrar informações tanto nas páginas eletrônicas das pós-graduações *stricto sensu* em Ciências Contábeis, quanto na Plataforma. Além de haver poucos retornos por parte dos PPGCC, no que concerne aos e-mails enviados, para solicitar dados que diminuíssem as informações assimétricas deparadas neste estudo.

À vista disso, a partir dos resultados da pesquisa pode-se observar que, em relação ao Estágio Docente, muitos programas de pós-graduação *stricto sensu* aplicam a não obrigatoriedade dos estágios docentes. Logo, apenas 38% dos PPGCC estão de acordo com a Portaria da MEC/CAPES nº 76/2010, em que oferecem a obrigatoriedade do estágio para os bolsistas e facultativas aos demais pós-graduandos.

Deste modo, fica evidente que são as instituições de ensino superior que estabelecem, em sua ficha curricular, a presença ou não de disciplina de prática pedagógica, além de definir se a disciplina de estágio docência terá caráter obrigatório ou livre. Sendo assim, esses resultados se alinham à fundamentação teórica, em que se verifica uma ausência de clareza e de padronização entre as IES, no que tange à formação do futuro docente.

No tocante aos conteúdos apresentados pelas pós-graduações *stricto sensu* em Ciências Contábeis, constata-se que os principais temas abordados são: técnicas de ensino, ensino aprendizagem, ensino superior e avaliações. Sendo que esses assuntos corroboram com a preparação didática sistematizada para o exercício da docência (MIRANDA, CASA NOVA & CORNACHIONE JÚNIOR; 2012) e com foco, ainda, nos aspectos técnicos no processo ensino-aprendizagem, assim como exposto por Miranda (2010). Embasado nesta premissa, os conteúdos pedagógicos proporcionam aos futuros docentes, uma aproximação dele com a sua prática profissional.

Em síntese, observa-se que houve um relevante aumento de IES que ofertam componentes voltados à formação docente nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis no Brasil, comparado ao estudo de Nganga et al (2016), na qual haviam 18 instituições que apresentavam 18 programas de mestrado e sete programas de doutorado

acadêmico. No entanto, esse aumento ainda não garantiu que a estrutura curricular dos PPGCC possuíisse maior concentração na formação na área pedagógica.

Os componentes pedagógicos oferecidos pelas pós-graduações *stricto sensu* brasileiras em Ciências Contábeis são, em sua maior quantidade, de caracteres optativos. Dado que, três IES obrigam a atividade de estágio docência e duas instituições que é indispensável a participação em alguma disciplina referente à formação docente. Demonstrando, logo, uma justificativa para que as pós-graduações *stricto sensu* em Ciências Contábeis permanecessem com o enfoque na formação de pesquisadores.

Para que a formação pedagógica seja enfatizada pelos PPGCC, aspira-se que as IES possam padronizar as ementas, sistematizando as fichas curriculares, como as quantidades de carga horária, créditos e conteúdos. Além de exigir a obrigatoriedade de apresentar no mínimo, um componente pedagógico, visto que algumas IES não disponibilizam qualquer disciplina voltada a formação docente e, também, estabelecer que o pós-graduando deva participar de um componente pedagógico.

Pretende-se que este estudo possa promover uma reflexão sobre os componentes pedagógicos ligados à formação do futuro professor universitário em Ciências Contábeis no Brasil, contribuindo para tornar conhecida a necessidade da formação pedagógica nos PPGCC.

Para novos estudos, recomenda-se aplicar questionários para os pós-graduandos *stricto sensu* em Ciências Contábeis para verificar a percepção desses, no que concerne a relevância dos componentes pedagógicos para a formação docente e a sua necessidade na prática do magistério.

Referências

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2015.

ANDERE, M. A.; ARAÚJO, A. M. P. Aspectos da formação do professor de ensino superior de Ciências Contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação. **Revista de Contabilidade e Finanças**, São Paulo, v. 19, n. 48, set./ dez. 2008.

ARAÚJO, T.; LIMA, F. D. C.; OLIVEIRA, A. C. L.; MIRANDA, G. J. **Problemas percebidos no exercício da docência em Contabilidade**. **Revista de Contabilidade Financeira** – USP, São Paulo, v. 26, n. 67, p. 93-105, jan./fev./mar./abr. 2015.

BARDIN, L.. **Análise de Conteúdo**. Edições 70, 2002.

BRASIL. Decreto nº20. 158, de 30 de junho de 1931.

_____. Art. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

_____. Art. 11.788 de 25 de setembro de 2008.

_____. Parecer CNE/CES 269, de 25 de outubro de 2004.

_____. Portaria MEC/CAPES nº- 76, de 14 de Abril de 2010. Diário Oficial da União. Nº 73, segunda-feira, 19 de abril de 2010. Disponível em:

http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_076_RegulamentoDS.pdf. Acesso em 14 de abr. de 2018.

CAPES. **Plataforma Sucupira: Dados da disciplina da Didática do Ensino Contábil (USP/RP)**. Disponível em:<

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/disciplina/viewDisciplina.jsf?popup=true&id_disciplina=175383> Acesso em 08 de jul. de 2018.

_____. **Plataforma Sucupira: Dados da disciplina Prática de Ensino de Contabilidade (UFPE)**. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/disciplina/viewDisciplina.jsf?popup=true&id_disciplina=49949. Acesso em 08 de jul. de 2018.

COMUNELLO, A. L.; ESPEJO, M. M. D. S. B.; VOESE, S. B.; LIMA, E. M. 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.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco. Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CORRÊA, G. T.; RIBEIRO, V. M. B.. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação *stricto sensu*. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 319-334, abr./jun. 2013.

ESPEJO, M. M. D. S. B.; RIBEIRO, F.; SILVA, P. Y. C.; OLIVEIRA, R. M. Conversação Necessária: Articulação entre o Curso de Graduação em Contabilidade e os Programas de Pós graduação *Stricto-Sensu* na Área. **Contabilidade Vista & Revista**, v. 28, n. 1, p. 1-24, 2017.

FISCHER, T. Uma luz sobre as práticas docentes na pós-graduação: a pesquisa sobre ensino e aprendizagem em Administração. **Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 4, p. 193-197, out./dez. 2006.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

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

JOAQUIM, N. F.; VILAS BOAS, A. A.; CARRIERI, A. P. Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário? **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 2, 2013.

KOLB, D. **Experiential learning**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1984.

LEITE, L. H. A. Pedagogia de projetos: intervenção no presente. In: **Revista Presença Pedagógica**, n. 8, março/abril de 1996.

LIMA, M. S. L. O estágio nos cursos de licenciatura e a metáfora da árvore. **Revista Pesquiseduca**, Santos, v. 1, n. 1, p. 45-48, jan.- jun. 2009.

LOURENÇO, C. D. 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? **Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 21, n. 3, 2016.

MARTINS, G. de A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. São Paulo: Atlas, 2007.

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, art. 5, p. 81-98, mai/ago. 2010.

_____; NOVA, S. P. C. C.; CORNACHIONE JÚNIOR, E. B. Os saberes dos professores-referência no ensino de contabilidade. **Revista Contabilidade & Finanças - USP**, v. 23, n. 59, p. 142-153, 2012.

NGANGA, C. S. N.; BOTINHA, R. A.; MIRANDA, G. J.; LEAL, E. A. Mestres e Doutores em Contabilidade no Brasil: Uma Análise dos Componentes Pedagógicos de sua Formação Inicial. *REICE*. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, 2016, 14(1), en prensa

NOSSA, V. **Ensino da contabilidade no Brasil**: uma análise crítica da formação do corpo docente. São Paulo: FEA/USP, 1999. 158 p. Dissertação – Mestrado. Disponível em: < [http://www.fucape.br/public/producao_cientifica/6/Dissertacao%20Valcemiro%20\(2\).pdf](http://www.fucape.br/public/producao_cientifica/6/Dissertacao%20Valcemiro%20(2).pdf)>. Acesso em 18 de jan. de 2018.

PAGNAN, C. L.; COSTA, J. M.; SILVA, S. F. K. Profissionais de Ciências Contábeis: Competências Pedagógicas para o Exercício da Docência. **Rev. Ens. Educ. Cienc. Human.**, Londrina, v. 17, n.4, p. 362-369, 2016.

PEREIRA, J. R.; SOUSA, C. V.; BUENO, N. X. O Estágio Docente Supervisionado e suas Implicações no Processo de Formação de Futuros Professores. In: **V Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade - EnEPQ, 2015**, Salvador. Anais do V Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. Rio de Janeiro: Anpad, 2015. v. 1. p. 1-17.

PERUZZO, C. M. K. Tópicos sobre o ensino de comunicação no Brasil. In: POZENATO, K.M.M. (Org.). **Interculturalidades: do mundo mediterrâneo ao mundo latino**. São Paulo: Annablume, 2007, p. 81-107.

PIMENTEL, A. **A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional**. Estud. psicol. (Natal) [online]. 2007, vol.12, n.2, pp.159-168

RABELO, P. F. R.; ROCHA, N. M. F.; AMORIM, S. R. L. Competências Profissionais na Arquitetura, Engenharia e Construção (AEC) e as Tecnologias da Informação e Comunicação. **Anais do COBENGE**, v. 01, p. 01-15, 2010.

SANTOS, K. C. G.; 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, jan./jul.2015.

SARTI, F. M. Parceria intergeracional e formação docente. **Educação em Revista, Belo Horizonte**, v. 25, n. 2, p. 133-152, 2009.

SILVA. C. F.; FERREIRA, L. V.; LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J. Formação Docente na Área Contábil: Contribuições da Disciplina de Metodologia do Ensino oferecida na Pós Graduação *Stricto Sensu*. In: **XV Congresso USP de Iniciação Científica em Contabilidade**. São Paulo, 25 a 27 jul. 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, set./dez. 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ZANELLA, P.; ANTONELLI, R. A.; BORTOLUZZI, S. C. Avaliação das Competências Docentes: Análise no Curso de Ciências Contábeis da UTFPR. **REPeC**, Brasília, v. 11, n. 2, art. 2, p. 150-167, abr./jun. 2017.