

Ensino superior: concepções de pedagogia universitária no curso de ciências contábeis

Higher education: concepts
of education university
course of accounting
sciences

Silvana Malusá

silmalusa@yahoo.com.br

Geovana Ferreira Melo

geovana.melo@gmail.com

Gilberto Jose Miranda

gilbertojm1@gmail.com

Durcelina Ereni Pimenta Arruda

durcelina@gmail.com

Universidade Federal de Uberlândia

Resumo

Este artigo resulta do projeto de pesquisa “Concepções de Pedagogia Universitária – uma análise do ensino ministrado nos cursos de Administração de Empresa, Ciências Contábeis, Direito, Fisioterapia, Enfermagem e Medicina em seis IES da região Centro Oeste de Minas Gerais”. Esta investigação, com o apoio do CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, sob processo de nº 473.541/2010-6, representa o esforço de um grupo de pesquisadores da Faculdade e do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU/MG, vinculado ao Grupo de Pesquisa *Desenvolvimento profissional e docência universitária: saberes e práticas educativas*. Aprovado pelo CEP/UFU sob registro 043/11, tem como objetivos identificar e analisar as concepções de pedagogia universitária, presentes nas práticas dos docentes e nos documentos de regulação desses cursos. Apresentamos um recorte investigativo teórico sobre as concepções pedagógicas, formação e saberes do docente formado e atuante em Ciências Contábeis. Os resultados apurados demonstram que os docentes são formados, quase exclusivamente, pelos saberes experienciais e as dimensões práticas e técnico-científicas são consideradas as mais importantes no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-Chave: Docência Universitária. Pedagogia Universitária. Professor de Ciências Contábeis.

Abstract

This paper results from the research project "Conceptions of University Pedagogy - an analysis of the teaching courses in Business Administration, Accounting, Law, Physiotherapy, Nursing and Medicine in the IES six Midwest region of Minas Gerais." This research, supported by the CNPq - National Council for Scientific and Technological Development, under paragraph 473.541/2010-6 process represents the effort of a group of researchers from the Faculty and Program Masters and Doctorate in Education at the Federal University of Uberlandia - UFU / MG, linked to the professional Development Research Group and university teaching: knowledge and educational practices. Approved by CEP / UFU under registration 043/11, aims to identify and analyze the conceptions of university pedagogy, present practices of teachers and in regulatory documents such courses. Here is a snip investigative theoretical conceptions about the teaching, training and knowledge of teachers trained and active in Accounting. The results obtained demonstrate that teachers are formed almost exclusively by experiential knowledge and practical dimensions and technical-scientific are considered the most important in the process of teaching and learning.

Keywords: University Teaching. University Pedagogy. Teacher of Accounting.

Introdução:

À Educação tem sido atribuída a responsabilidade pela reversão dos graves problemas sociais e ambientais que vivemos na atualidade. Parece ser consenso, pelo menos em um senso, o senso comum, de que educar é preciso. No cenário da Educação, atua a escola, portanto, como decorrência direta do exposto, a responsável pelas mudanças almejadas. Sem desmerecer outros personagens, podemos afirmar, sem medo de errar, que os protagonistas do processo de ensino aprendizagem são: professor e aluno.

Quem são essas figuras? Conhecê-las é o primeiro passo para quem deseja contribuir com esse drama! Nesse mundo onde as diferenças aos poucos ganham voz, a inclusão luta por seu espaço, o conhecimento se multiplica a cada instante, aprender e ensinar é, cada vez mais, um desafio.

Se é desafiante, também passa ser interessante, conhecer o professor contador, ou seria contador professor? É preciso conhecer para saber. Rodeado de estereótipos que apontam para a introspecção, esse professor também tem o papel de contribuir, de forma responsável, na reversão dos problemas sociais e ambientais que vivemos. Cabe perguntar: Quais são as concepções pedagógicas do professor formado em Ciências Contábeis? Como tem sido formado esse professor? Quais são os saberes detidos por esse profissional?

Pautado nessas questões, o presente estudo tem por objetivo apresentar um recorte investigativo teórico sobre as concepções pedagógicas, a formação e saberes do docente formado e atuante em ciências contábeis.

Quadro teórico

Nesta seção, são discutidos os conceitos relativos às concepções do processo ensino-aprendizagem, à formação docente no ensino superior e os saberes necessários à docência. Logo após apresentar os conceitos teóricos

relacionados a cada um desses tópicos, também são apresentadas as pesquisas realizadas no ensino de contabilidade relacionadas aos respectivos temas.

1.1. Concepções do processo de ensino-aprendizagem no ensino de Contabilidade

Para Lopes (2006), os elementos ensino e aprendizagem são dois componentes constitutivos da didática que estão intrinsecamente ligados um ao outro. Na ação integradora dessa dinâmica, estão presentes professor e aluno, os dois protagonistas do processo.

Por exigir uma interação entre professores e alunos a dinâmica ensino-aprendizagem escolar envolve fatores afetivos e sociais. Essa relação implica um vínculo direto com o meio social que inclui as condições de vida do educando, a sua relação com a escola, sua percepção e compreensão do conhecimento sistematizado a ser estudado. O trabalho docente é a atividade que dá unidade à dinâmica ensino-aprendizagem pelo processo de mediação entre o conhecimento a ser aprendido e a ação de apropriação desse conhecimento (LOPES, 2006, p. 107).

A relação ensino-aprendizagem é composta pelo conjunto de atividades organizadas por professor e alunos, “tendo como ponto de partida o nível de conhecimento dos alunos e, por propósito, a apropriação de um saber historicamente acumulado” (VEIGA, 1996, p.108). Ou seja, espera-se que haja uma *“transformação progressiva dos saberes discentes em direção ao domínio do saber sistematizado”* (SAVIANI, 2005, apud VEIGA, 1996, p.108).

Nessa perspectiva, a ação de ensinar é entendida por estes autores como uma atividade de mediação em que são fornecidos aos alunos as condições e os meios para se apropriarem do saber sistematizado como sujeitos ativos do processo ensino-aprendizagem.

No contexto do curso de Ciências Contábeis, entretanto, são poucas as pesquisas sobre o tema. Miranda *et al.* (2011) fizeram uma pesquisa nas teses e *Currículos Lattes* dos doutores em Ciências Contábeis titulados no Brasil até 2009, com o objetivo de avaliar o interesse desses profissionais pela pesquisa sobre

educação contábil, bem como mapear as principais publicações ocorridas no período de 2005 a 2009.

Neste sentido, foi constatado que a linha de pesquisa “Educação e Pesquisa Contábil” é a que tem o menor percentual de trabalhos defendidos, são 8% do total de teses, sendo apenas 4% trabalhos na área de “Educação Contábil”, especificamente. Ao analisar os *Currículos Lattes*, foi verificado que apenas 7% dos doutores investigados são bolsistas produtividade CNPq e 76% estão vinculados a algum grupo de pesquisa, sendo apenas 6% relacionados à Educação Contábil. Foram 87 doutores (56% dos pesquisados) que informaram alguma linha de pesquisa no Currículo *Lattes*. Dentre esses, apenas 8% informaram linhas de pesquisas relacionadas à Educação Contábil. As publicações em periódicos científicos foram nas seguintes temáticas: formação docente (1); currículo (3); estilos de aprendizagem (3); ensino a distância (4); interdisciplinaridade (4); história da contabilidade (4); contabilidade internacional (7); métodos de ensino (8); profissão contábil (10); instituições de ensino superior (17); e processo de ensino e aprendizagem (24). Esses achados apontam a necessidade de valorização da área para o desenvolvimento da profissão contábil, notadamente sobre as concepções pedagógicas dos docentes que ensinam contabilidade.

Laffin (2005), por sua vez, evidenciou, a partir da pesquisa realizada com 28 bacharéis em Ciências Contábeis e professores de contabilidade em instituições públicas e particulares, informações importantes sobre as concepções dos componentes epistemológicos do processo de ensino na organização do trabalho pedagógico do professor de Contabilidade no ensino superior. Abaixo são apresentadas as variáveis analisadas e os resultados apurados.

- Ao compreender o *aluno* como sujeito inato, o ser humano pronto e acabado, acredita que está no aluno o desenvolvimento de suas competências e habilidades: por isso o aluno deverá ter um *perfil* e gosto pela contabilidade, sem os quais, o que resta ao aluno é um processo de recuperação dos conteúdos nas atividades prescritas;
- Ao ensinar na concepção transmissão/assimilação, sua expectativa do *ensino* configura-se nas respostas previsíveis e emitidas pelos alunos:

diante desse entendimento o ensino é organizado pelo saber do professor. O *conhecimento contábil* revela-se *endógeno* e, assim, é reproduzido ao mesmo tempo em que não é questionado, indicando a ausência de pesquisa como procedimento no ensino;

- A *aprendizagem* ocorre quando são visíveis as mudanças de comportamento, principalmente aquelas associadas à vocação contábil: as estratégias para assimilação e motivação da aprendizagem são realizadas em trabalhos de equipe, seminários e exercícios, sendo *centralizadas pela avaliação* somatória e classificatória;
- O *professor* é contador técnico-especialista. A sua trajetória não contempla uma formação pedagógica e uma vivência acadêmica: a *aula* é a organização do trabalho do professor. A disciplina com a qual trabalha, é individualizada no currículo. Os saberes específicos atuais são marginalizados;
- A *metodologia* é compreendida como sendo os recursos e os meios com primazia na exposição do professor, centralizando as atividades em exercícios e repetições: *teoria e prática se confundem*. Os exercícios e trabalhos realizados em aula são entendidos como exercícios da prática contábil;
- A *avaliação* organiza o ensino e serve para medir a aprendizagem. É enfatizada a memorização, convergindo-se para a repetição de atividades para recuperar rendimentos: tempo e ritmos diferentes são percebidos, mas subestimados pela ênfase *conteudista*. A abordagem do programa curricular é quantitativa;
- O *currículo* significa que o aluno vem para o curso para ser contador: a organização da aula é baseada nas prescrições das ementas e o programa de cada disciplina é a essência da organização da aula. A *seleção de conteúdos* representa a concepção que os professores têm do currículo;
- A *universidade* é a instância formal do conhecimento: o ensino e a aprendizagem estão vinculados às condições de trabalho. A *pesquisa*,

quando ocorre, é confundida com assessoria ou como extensão, e assim, é assumida como *complementar* e não integrada. O trabalho individual e a ausência do trabalho coletivo decorrem das condições de trabalho.

Diante desse quadro, naturalmente surge a pergunta: Como se dá a formação desses profissionais? Na próxima seção, pretende-se analisar a formação dos docentes do ensino superior e, especialmente, os docentes que ensinam contabilidade.

1.2. Formação Profissional do Professor de Ciências Contábeis

Há mais de três décadas, os estudiosos da Educação vêm afirmando que o domínio do conhecimento específico não basta para o exercício da docência, é necessária também uma formação didático-pedagógica sistematizada para melhor desenvolver esse conhecimento junto aos estudantes. (ALMEIDA; PIMENTA, 2009; EZCURRA, 2009; SEVERINO, 2009; SHULMAN, 2005; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; VEIGA; CASTANHO, 2000; MASETTO, 2003; TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991; SHULMAN, 1986). Para Vasconcelos (2006, p. 45)

É da competência pedagógica que surge, naturalmente, o comprometimento com as questões do ensino e da Educação. É quando se trabalha a formação pedagógica do professor que se dá a ele o tempo, absolutamente indispensável, para “pensar” a Educação: seus objetivos, seus meios, seus fins, seu raio de influência, seu envolvimento com a sociedade, seu compromisso com todos os alunos que pela escola passam.

É enfatizado que os elementos constitutivos da atuação docente, como planejamento, organização da aula, metodologias e estratégias didáticas, avaliação, peculiaridades da interação professor-aluno são desconhecidos cientificamente por parte dos professores do ensino superior, notadamente dos bacharéis. (ALMEIDA; PIMENTA, 2009, p. 20-21). Pois “os professores universitários são os únicos do sistema educacional que não tiveram uma formação sistêmica para o exercício da

docência. Por isso, o ofício é estruturado, ainda com mais intensidade que em outros níveis, com base em um saber prático”. (EZCURRA, 2009, p. 116).

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 37) apontam que os professores iniciam suas atividades docentes em departamentos para atuar em cursos já aprovados, em que as disciplinas já foram estabelecidas. Eles deverão, “individual e solitariamente”, se prepararem e se responsabilizarem pela docência exercida. Não recebem qualquer tipo de orientação ou avaliação sobre o ensino a ser realizado. O professor se baseia em sua própria experiência como aluno, no modelo de ensino que predomina no sistema universitário e nas reações de seus alunos.

Para Gimeno Sacristán (1998), o professor passa, sem processo de ruptura, da experiência passiva como aluno ao comportamento ativo como professor, sem que lhe seja colocado, em muitos casos, o significado educativo, social e epistemológico do conhecimento que transmite ou faz seus alunos aprenderem. É dessa transformação instantânea que nasceu a expressão bastante utilizada no meio educacional, “o sujeito dorme contador (ou advogado, médico, engenheiro, bacharéis de modo geral) e acorda professor”, como num “passe de mágica”. Sem que haja um momento preparatório que lhe permita desenvolver a competência pedagógica. Tal entendimento também foi constatado em pesquisas empreendidas no ensino da contabilidade (FRECKA; RECKERS, 2010; MIRANDA, 2010; ANDERE; ARAÚJO, 2008; SLOMSKI, 2009; LAFFIN, 2005).

Permeando todo esse contexto está a ausência de amparo e incentivo por parte da legislação sobre a formação do docente do ensino superior. Daí o fato de a pós-graduação não integrar, de forma sistemática, questões pedagógicas em seu trabalho de formação do pesquisador. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) limita-se, quanto a esse assunto, a estabelecer, no art. 66, 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)*”.¹

¹ Para Pimenta e Anastasiou (2002, p. 40) o ideal seria um processo de “formação” para o magistério superior e não simplesmente uma preparação como menciona a LDB 9.394/96, pois os discentes não têm acesso à formação didática anteriormente, o processo de formação (e não apenas preparação)

Como se sabe, os professores universitários exercem várias funções: o ensino (docência), a pesquisa (inclusive orientações de artigos, teses e dissertações) e a administração em diversos setores da instituição.

Além dessas atribuições, segundo a Lei n°. 9394/96, em seu art. 13, os docentes devem:

participar da elaboração do projeto pedagógico; elaborar e cumprir o plano de trabalho; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos; participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional (BRASIL, 1996).

No espaço contemporâneo, a formação profissional do professor de Contabilidade é premente, pois as funções do contador extrapolam os processos de escrituração e emissão de relatórios sobre dados passados. O profissional da Contabilidade deve utilizar suas competências para pensar a organização em sua totalidade e fornecer informações úteis para que ela cumpra da melhor forma sua missão. Deve-se superar a realidade atual, pois o ensino de Ciências Contábeis tem enfatizado o emprego de técnicas tradicionais de ensino e, sobretudo, técnicas que privilegiam a assimilação pura dos conteúdos disciplinares, o que não se mostrou suficiente para lidar com um ambiente complexo como o mundo dos negócios.

Nessa direção, em uma pesquisa realizada sobre a formação inicial do professor de contabilidade (MIRANDA, 2010, p.81-98) foi verificado que o “estudo de disciplinas com conteúdos didático-pedagógicos na Pós-Graduação stricto sensu em Ciências Contábeis era inexpressivo, diferentemente de disciplinas relacionadas à pesquisa”. Pois entre os 18 Programas de Mestrado e os três de Doutorado existentes no Brasil, até 2008, em apenas dois havia obrigatoriedade de se cursar disciplinas didático-pedagógicas, ainda assim, com carga horária muito reduzida. Em 14 instituições existiam disciplinas que abordavam conteúdos didático-pedagógicos de caráter optativo ou eletivo. E em dois programas não estavam disponibilizadas

demandaria uma carga de horas e conhecimentos mais condizente com a relevância que a função a ser desempenhada demanda.

disciplinas que tratassem, de forma obrigatória ou optativa, da formação pedagógica para o ensino superior.

A pesquisa realizada por Andere e Araújo (2008) detectou as seguintes deficiências na formação de docentes de Contabilidade: falta de conhecimento prático prejudicando a explanação e a exemplificação de problemas contábeis, principalmente, aqueles relacionados a temas técnicos e específicos, como é o caso de perícia contábil, contabilidade governamental, auditoria, entre outros; e falta de conhecimento social e político, afetando discussões relacionadas aos problemas do país, da economia, da ética empresarial e da ética profissional.

Fica, portanto, evidente a relevância da qualificação pedagógica dos professores para desenvolverem as diversas atividades que lhe são peculiares. Como decorrência natural dessas atribuições, surge a questão: quais os saberes necessários à qualificação pedagógica? Quais os conhecimentos/competências/saberes são necessários à tarefa docente?

1.3. Saberes Docentes no Ensino de Contabilidade

O conjunto de saberes necessários à docência compõe uma temática complexa que tem sido bastante discutida. De acordo com Puentes, Aquino e Quillici Neto (2009), a introdução da temática dos saberes da docência deu-se, inicialmente, no Brasil pelas obras de Tardif (2008), de Shulman (1987) e de Gauthier et al. (1998) e, posteriormente, pela divulgação dos trabalhos de autores brasileiros (FREIRE, 2006; MASETTO, 2003; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; CUNHA, 2004) e de autores europeus (PERRENOUD, 2000). As obras de Tardif (2003) e Shulman (1987) são as que têm tido maior disseminação entre os estudiosos brasileiros, inclusive têm servido de base para os estudos realizados posteriormente.

Na concepção de Tardif (2008), os saberes do profissional docente que servem de base para o ensino provêm de diferentes fontes, tais como: a) saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica): refere-se à formação pedagógica inicial e contínua; b) saberes disciplinares: são os saberes correspondentes aos diversos campos do conhecimento, como por

exemplo, os saberes relativos ao conteúdo de uma disciplina; c) saberes curriculares: são os saberes relacionados aos programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar; d) saberes experienciais: são os saberes desenvolvidos no próprio trabalho cotidiano do professor. São saberes que nascem na experiência e por ela são validados, incorporando-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades de saber-fazer e saber-ser.

As categorias apresentadas por Shulman (1987) sobre os saberes docentes são: a) conhecimento do conteúdo disciplinar; b) conhecimento pedagógico do conteúdo; e c) conhecimento pedagógico geral. Dessas três categorias, o autor considera o conhecimento pedagógico do conteúdo, que estabelece a síntese entre a pedagogia e o conteúdo, como o “traço mais distintivo do conhecimento profissional do professor”. Esse investigador valoriza, para além do conhecimento do conteúdo que se ensina, a forma como este é traduzido num tipo de ensino que promova uma efetiva compreensão por parte dos alunos.

No estudo da didática, de forma complementar aos saberes acima enunciados, os estudos contemporâneos vêm destacando três dimensões essenciais: a) a dimensão humana como parte do processo de ensino e aprendizagem; a dimensão político-social que permeia o mesmo processo e a dimensão técnica, responsável pelos meios utilizados pelo docente em sala de aula para desenvolver o conhecimento. (CANDAU, 1995).

Embora também sejam poucas as pesquisas que versam sobre os saberes dos professores de Contabilidade no Brasil, algumas evidências importantes já têm sido levantadas, conforme destacam Laffin (2005), Andere e Araújo (2008) e Miranda (2010).

Sobre a *dimensão humana*, Laffin (2005, p. 236) identificou em sua pesquisa “que o aluno [de Ciências Contábeis], como ser humano, não é percebido na sua complexa totalidade. É feito dele um recorte e espera-se desse recorte competências e habilidades sem, no entanto, provê-lo dessas relações.” Sobre a *dimensão pedagógica*, o autor entende que os problemas começam pela própria legislação. A Resolução CNE/CES 10, de 16 de dezembro de 2004, que instituiu as

Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Ciências Contábeis, está organizada predominantemente com as contribuições das ciências sócio-econômicas. As teorias educacionais e as contribuições oriundas da sociologia, da psicologia e da filosofia não são consideradas na formação dos futuros contadores. Desse modo, as reflexões acerca dos problemas sociais mais amplos não têm espaço, tornando parcas as possibilidades de desenvolvimento de um espírito crítico no discente de Contabilidade.

[...] a inter-relação entre Pedagogia e trabalho na área da Contabilidade muitas vezes tem se restringido à transmissão dos conhecimentos contábeis com ênfase no tecnicismo associado aos conteúdos mecanicistas, moldando a formação do profissional da Contabilidade nos moldes da racionalidade técnica. (LAFFIN, 2005, p. 17)

Ainda de acordo com Laffin (2005), muitos docentes afirmam que a *prática* está presente em suas aulas; no entanto, na maioria das vezes, o que ocorre são exercícios de fixação sobre a teoria vista. Para que haja, efetivamente, a prática, é necessário haver interação com a realidade, com o concreto, com o dia-a-dia da profissão contábil. Isso ocorreria em empresas juniores, incubadoras de empresas, projetos com a comunidade, etc.

No estudo realizado por Andere e Araújo (2008) sobre a percepção de coordenadores e alunos da Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis, foi constatado que os programas estão altamente direcionados para a formação técnico-científica, ou seja, para a formação de pesquisadores. A relevância dessa formação é justificada: (a) pela importância percebida pelos discentes e coordenadores das publicações científicas e atividades de pesquisa para a escolha dos candidatos; (b) pela estruturação do programa voltado para a pesquisa; (c) pelo incentivo das atividades de desenvolvimento de pesquisa, como publicação de artigos em periódicos, anais e participação em congressos e simpósios, sendo que 97% dos discentes e 100% dos coordenadores consideram relevante o oferecimento de disciplinas focadas no aprendizado de metodologias científicas para a completa formação do docente de ensino superior em Contabilidade. Percebe-se, nesses achados, a influência das políticas de avaliação adotadas pelo CNPQ – Conselho

Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e CAPES em favor da pesquisa e em detrimento da docência.

A pesquisa também revelou que a dimensão *pedagógica* é considerada a segunda mais importante por alunos e coordenadores de programas de mestrado e doutorado em Contabilidade, só perdendo para a dimensão técnico-científica. Entre os achados da pesquisa, destaca-se o fato de que 92% dos discentes e 83% dos coordenadores confirmam a necessidade e a importância de disciplinas direcionadas para a formação do professor de Ciências Contábeis.

Ainda de acordo com Andere e Araújo (2008), o incentivo dos programas à formação *prática* é apresentado, segundo a visão discente, em terceiro lugar, pois: (a) não identificaram claramente uma posição favorável ou desfavorável quanto à importância de suas experiências profissionais durante o processo de seleção; (b) 57% afirmaram que o programa está estruturado para a formação prática, enquanto 42% discordaram ou não conseguiram identificar esse direcionamento; (c) identificaram como relevante o fato de os docentes de pós-graduação possuírem conhecimentos de mercado. Entretanto, segundo a percepção dos coordenadores, essa formação é a que apresenta menor importância para os programas.

Andere e Araújo concluíram que a *formação social e política* é caracterizada, na visão discente, como a dimensão menos incentivada pelos Programas de Pós-Graduação e, na visão dos coordenadores, como a terceira mais incentivada. A pouca relevância apresentada pelos programas é embasada nas seguintes interpretações: (a) 91% dos discentes percebem que os programas não consideram como fundamentais, para o ingresso na pós-graduação, as experiências sociais e políticas vivenciadas por eles, ao contrário dos 75% dos coordenadores que se mostram indiferentes à afirmação; (b) a não estruturação dos cursos para a preparação de profissionais com conhecimentos nessa área foi confirmada por 62% dos discentes e somente por 33% dos coordenadores.

Miranda (2010), ao investigar a presença da *dimensão humana* nas ementas das disciplinas didático-pedagógicas nos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis, percebeu certo silêncio no que se refere aos conteúdos ementados. Foram encontrados muitos tópicos relacionados ao professor, mas não

sobre o aluno. As relações envolvendo professor e aluno, ética, apoio a discentes com dificuldades, afetividade em sala de aula, emocionalidade e o aluno como sujeito do processo ensino-aprendizagem não aparecem nas ementas.

No que se refere à *dimensão político-social*, Miranda (2010) verificou a que a preocupação estava centrada em questões institucionais (currículo e legislação sobre ensino superior). As preocupações relacionadas ao desenvolvimento do senso crítico e do espírito reflexivo no processo formativo do contador também foram esquecidas. O estudo também revelou que a dimensão *técnica* é a que mais aparecia nas ementas das disciplinas didático-pedagógicas. Embora a técnica também seja importante, percebe-se que a preocupação maior estava no como ensinar em detrimento do porquê e a quem ensinar. Para o autor, isso acaba sendo reproduzido na própria profissão contábil, pois a formação do contador também está calcada na racionalidade técnica.

Com o intuito de captar a percepção dos alunos sobre os saberes docentes, Miranda, Casa Nova e Cornachione Júnior (2011) realizaram uma pesquisa com o propósito de avaliar os saberes predominantes nos docentes percebidos como professores-referência pelos alunos em um curso de Graduação em Ciências Contábeis de uma universidade pública brasileira. Os principais achados foram os seguintes: as disciplinas responsáveis pelas experiências mais significativas de aprendizagem durante o curso eram aquelas percebidas como base do curso e que apresentaram maior aplicação prática; e as razões principais para escolha dos docentes-referência foram: didática ou metodologia de ensino, atitudes e qualidades pessoais do professor. Os três saberes decorrentes dessas escolhas foram, nesta ordem: conhecimento didático, domínio do conteúdo e saberes experienciais.

Portanto, dentre as dimensões analisadas no âmbito do ensino de contabilidade, percebe-se que o conhecimento específico tem sido privilegiado. E isso ocorre exatamente por sua importância no desenvolvimento de pesquisas, em detrimento da docência, muito embora esse seja o componente principal segundo a visão dos alunos. Em termos de docência destaca-se a dimensão técnica, ou seja, o como ensinar em detrimento do porquê...

Procedimentos metodológicos legais e instrumentos da pesquisa

Considerando os aspectos legais e procedimentos metodológicos esperados para um trabalho científico, iniciamos esse registrando que a construção do instrumento de pesquisa utilizado baseou-se em vários trabalhos já publicados. Igualmente que a aprovação dele pelo CEP/UFU se deu sob registro 043/11. No entanto, queremos registrar que se trata do desdobramento de uma pesquisa maior intitulada *CONCEPÇÕES DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: uma análise do ensino ministrado nos cursos de Administração de Empresa, Ciência Contábeis e Direito, em seis IES da região Centro-Oeste de Minas Gerais, vinculado ao Grupo de estudos e pesquisas sobre desenvolvimento profissional e docência universitária, saberes e práticas educativas*², aprovado pela UFU e certificado no CNPq, sob o número “1877760681965074”.

De posse desses documentos, o próximo percurso procedimental teve início com o envio de ofícios as IES pesquisadas, endereçados aos coordenadores dos cursos, solicitando autorização para aplicação dos questionários de pesquisa com os professores. Após as autorizações e obtenção das informações junto aos coordenadores dos cursos sobre o número total de docentes, entramos em contato explicando o objetivo da pesquisa e solicitando a participação deles, por meio de respostas fidedignas às questões propostas, uma vez que o anonimato seria preservado. No entanto, uma vez concordando em participar do estudo, primeiramente, cada sujeito leu e assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Somente após todos esses procedimentos legais e éticos, é que aplicamos e recolhemos o instrumento de pesquisa que embasou nossa pesquisa.

² O grupo de pesquisa "Desenvolvimento profissional e docência universitária – saberes e práticas educativas", coordenado pela Profa. Dra. Silvana Malusá, tem como eixo central as questões inerentes aos conhecimentos produzidos e veiculados na UFU, bem como as práticas ou fazeres que nela se materializam. O Grupo se apresenta enquanto um espaço de investigação científica, vinculado ao desenvolvimento de estudos e pesquisas que visem à produção de novos conhecimentos e à análise das diversas dimensões dos processos de ensinar e aprender no âmbito da realidade universitária. Visa à consecução dos objetivos mais amplos do PPGED/UFU. Tem como objeto de investigação a DU, pretendendo investigar como o docente do nível superior desenvolve-se profissionalmente e que saberes e práticas permeiam sua atuação no contexto da universidade.

O instrumento utilizado para esta pesquisa estrutura-se por duas partes: I- Dados gerais sobre o sujeito pesquisado, compostos por cinco subitens: sexo, faixa etária, titulação, sobre o exercício profissional docente e além da profissão docente; II -Categorias em estudo: Formação docente, Concepções do processo de ensino e aprendizagem, Saberes docentes e relações interpessoais. Cada uma das categorias é composta por dez subitens (afirmativas) a serem preenchidos em conformidade com a Escala de *Likert* de cinco pontos, assim representados: (1) Nada importante, (2) Pouco importante, (3) Neutro, (4) Importante e (5) Muito importante.

Quanto a organização e análise dos resultados obtidos das questões fechadas, Partes I e II do questionário, foi elaborada uma base de dados no programa *Excel 2007*³, seguida de um tratamento estatístico por meio do *Software Statistical Pacakage for Social Sciences SPSS*⁴, versão 16. Esses dados foram organizados, expostos em forma de tabelas que foram interpretadas, posteriormente, por uma análise qualitativa.

Mais especificamente na Parte II do instrumento de pesquisa, frente às frases afirmativas, a escala utilizada foi a *Likert*, também conhecida como Escalas Somadas, associada ao estudo e avaliação das atitudes e das preferências da população-alvo, viabilizando a compreensão do comportamento.

Acreditamos ser possível verificar, por meio da referida escala, a maneira como os docentes do ensino superior do curso de Ciências Contábeis percebem os pontos componentes do questionário e como essas situações se refletem no seu comportamento. Assim, a Escala de *Likert* “requer que os sujeitos indiquem seu grau de concordância ou discordância relativa à atitude que está sendo medida. Atribuem-se valores numéricos e/ou sinais às respostas para refletir a força e a direção da reação do entrevistado” (BRANDALISE, 2006, p. 04).

Resultados e discussão

³ Planilha eletrônica, ou folha de cálculo, é um tipo de programa de computador que utiliza tabelas para realização de cálculos ou apresentação de dados. Cada tabela é formada por uma grade composta de linhas e colunas. O nome eletrônica se deve à sua implementação por meio de programas de computador. No Brasil, essas tabelas também são chamadas de planilhas.

⁴ Software estatístico pode ser usado nas diversas áreas do conhecimento (OLIVEIRA, 2007).

A. Perfil dos Respondentes

A pesquisa foi realizada em duas instituições de ensino superior do Triângulo Mineiro a “IES1” (instituição pública) e a “IES2” (instituição particular). Da primeira, foram onze participantes e, da segunda, quatro, totalizando quinze docentes. Em termos de gênero, a amostra foi composta por 60% de respondentes do sexo masculino e 40% do sexo feminino. As faixas etárias ficaram bastante equânimes, 20% dos respondentes possuíam de 21 a 30 anos; 27% de 31 a 40 anos; 27% de 41 a 50 anos e 27% acima de 50 anos. A maioria (93%) possui graduação em Ciências Contábeis e 7% em Administração.

Com relação à titulação, 13% são doutores, 27% mestres, 53% especialistas e 7% graduados⁵. Os professores da IES2 são todos especialistas. Todos os docentes investigados atuam na graduação, sendo que 38% também ministram aulas em cursos de especialização (professores da IES1) e 7% em programas de mestrado (professores da IES1). Também foi constatado que 60% deles exercem outras atividades profissionais além da docência.

B. Categorias Pesquisadas

Inicialmente, foram feitas algumas reflexões sobre os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos cursos analisados a fim de evidenciar algumas informações relativas ao objetivo desse estudo, constantes naqueles documentos.

O PPP do curso de Ciências Contábeis das duas instituições, ao descrever o perfil do egresso, que o curso “busca oferecer aos alunos uma ampla formação técnico-científica, cultural e humanística (...)”. Para tanto, são necessários “atributos de natureza humana, de natureza social e natureza profissional”. No entanto, quando se observa o elenco de disciplinas ofertadas ao longo do curso (elaborado

⁵ Cabe salientar que o art. 66 da Lei de Diretrizes e Bases n. 9394 de 1996 (LDB) indica que “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”, entretanto, o parágrafo único deste mesmo artigo permite que professores com notório saber podem suprir a exigência de titulação. Na IFES pesquisadas não nos foi possível analisar se os professores graduados possuem notório saber.

de acordo com a Resolução CNE/CES 10, de 16 de dezembro de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Ciências Contábeis) percebe-se que a maioria absoluta está voltada exclusivamente para os atributos de natureza profissional. As teorias educacionais e as contribuições oriundas da sociologia, da psicologia e da filosofia não são consideradas na formação dos futuros contadores. Esta informação está em perfeita sintonia com os achados de Laffin (2005), ou seja, as reflexões acerca dos problemas sociais mais amplos não têm espaço, predomina a transmissão dos conhecimentos contábeis com ênfase no tecnicismo.

Por outro lado, o currículo é bastante flexível, existem pouquíssimas disciplinas com pré-requisitos para serem cursadas, o que permite aos estudantes maior mobilidade durante o curso. Também foi notado que as disciplinas profissionais, bem como as demais disciplinas de áreas correlatas e disciplinas práticas estão bem distribuídas ao longo dos cinco anos necessários para conclusão do curso, não foi percebida concentração dessas disciplinas em determinados momentos do curso.

1.4. Concepção do Processo de ensino-aprendizagem no Ensino de Contabilidade

A Tabela 1 apresenta as concepções do processo de ensino-aprendizagem apuradas segundo as alternativas escolhidas pelos docentes investigados no contexto contábil das instituições.

Tabela 1 – Concepções do Processo de ensino-aprendizagem no Ensino de Contabilidade

Questões	Nada Importante	Pouco Importante	Neutro	Importante	Muito Importante
Considerar que no processo de ensino-aprendizagem o professor deve preocupar-se com a variedade e quantidade de noções, conceitos e informações	0%	0%	27%	27%	47%

Considerar que o professor deve aceitar o aluno como ele é e compreender os sentimentos que possui	0%	20%	13%	53%	13%
Considerar que o ensino deve ser baseado no ensaio e no erro, na pesquisa, na investigação, na solução de problemas por parte do aluno, e não em aprendizagem de fórmulas, nomenclaturas, definições	0%	0%	40%	40%	20%
Considerar que o ensino deve ser direcionado por meio de uma programação	7%	7%	7%	27%	53%
Considerar que o objetivo de toda educação é a tomada de consciência	0%	0%	20%	40%	40%
Considerar que se o aluno não aprendeu, significa que o professor não ensinou	20%	20%	47%	7%	7%
Considerar que o centro do processo de ensino-aprendizagem é o professor	13%	7%	53%	27%	0%
Considerar que o processo de ensino-aprendizagem deve ser indissociado da pesquisa	27%	20%	40%	13%	0%
Considerar que o processo de ensino-aprendizagem requer diálogo constante	0%	0%	7%	33%	60%
Considerar no processo de ensino-aprendizagem deve predominar ações verbais e de memorização de conteúdos	7%	20%	33%	27%	13%

Verifica-se, inicialmente, que 27% dos docentes pesquisados se colocaram na posição de neutralidade quando questionados sobre a variedade e quantidade de noções, conceitos e informações no processo ensino-aprendizagem em contabilidade. Os demais (73%) consideram “importante” ou “muito importante” tal variedade nos processos de ensino e aprendizado, em acordo com a literatura. Os estudiosos no campo da Didática recomendam a variação nos métodos de ensino a fim de tornar as aulas mais dinâmicas e significativas (PILETTI, 2006; BORDENAVE; PEREIRA, 2002).

Também se constata que 66% dos docentes consideram “importante” ou “muito importante” aceitar o aluno como ele é e compreender os sentimentos que possui, 13% são “neutros” e 20% consideram “pouco importante”. Sobre esse aspecto, a literatura enfatiza a relevância das dimensões humanas e sociais no processo ensino-aprendizado. Ou seja, a consideração de aspectos como as

condições de vida do educando, a sua relação com a escola, sua percepção e compreensão do conhecimento sistematizado a ser estudado. (CANDAU, 1995; LAFFIN, 2005, LOPES, 2006). De acordo com os dados da Tabela 1, 1/3 dos professores ignoram esse fato.

Muito embora 80% dos pesquisados entendam que o objetivo da educação é a tomada de consciência, tendo marcado as opções “importante” ou “muito importante” e 93% considerem “importante” ou “muito importante” o diálogo no processo ensino-aprendizado, nota-se, por outro lado, que 40% dos professores se mostram indiferentes quando se associa o ensino à aprendizagem de fórmulas, nomenclaturas e definições; 73% forneceram respostas do tipo “nada importante”, “pouco importante” ou “neutro” quando questionados sobre o fato de o professor ser o centro do processo de ensino-aprendizagem e 60% consideram “nada importante”, “pouco importante” ou “neutro” quando questionados sobre o predomínio de ações verbais e de memorização de conteúdos. Essas constatações contraditórias revelam a ênfase tecnicista ainda predominante no curso de Ciências Contábeis, conforme haviam detectado em outros contextos as pesquisas de Laffin (2005) e Miranda (2010).

Não obstante a literatura considerar a pesquisa como um dos principais elementos do processo de ensino e aprendizagem (NJOKU; HEIJDEN; INANGA, 2010; RUFF; THIBODEAU; BEDARD, 2009; PIERRE et al., 2009; LIBÂNEO, 2009; FRANCO, 2009; SEVERINO, 2009; CUNNINGHAM, 2008; ANNISSETTE, MARCIA; KIRKHAM LINDA M, 2007 KACHELMEIER, 2002), este fator foi o que obteve a menor valorização por parte dos docentes do curso de Ciências Contábeis. Pois nenhum dos docentes investigados considera a indissociação entre pesquisa e aprendizagem um item “muito importante”, apenas 13% considera “importante”, significativa parte dos respondentes (40%) são neutros e 47% consideram tal indissociação pouco ou nada importante. Essa constatação corrobora os achados de Miranda *et al.* (2011) e Pierre *et al.* (2009) sobre a desvalorização da pesquisa no campo do ensino de contabilidade.

1.5. Formação Profissional do Professor de Ciências Contábeis

A Tabela 2 apresenta a avaliação das questões relacionadas à formação docente apuradas segundo as alternativas escolhidas pelos docentes investigados no contexto contábil.

Tabela 2 – Formação Profissional do Professor de Ciências Contábeis

Questões	Nada Importante	Pouco Importante	Neutro	Importante	Muito Importante
Ter qualificação para atuar na docência universitária, com formação específica	0%	0%	7%	27%	67%
Ter preocupação com o aperfeiçoamento pedagógico e a formação continuada	0%	0%	0%	0%	100%
Saber refletir sobre o significado do saber pedagógico	0%	0%	7%	33%	60%
Capacitar-se por meio de titulação	0%	7%	0%	47%	47%
Realizar cursos de formação específica para professores	0%	0%	20%	40%	40%
Ter conhecimento da prática docente	0%	0%	7%	27%	67%
Ter capacidade de refletir na prática profissional e sobre a prática docente	0%	0%	0%	33%	67%
Saber estimular a perspectiva crítico-reflexiva na formação dos alunos	0%	0%	0%	40%	60%
Saber valorizar a prática pedagógica como elemento de construção de conhecimentos	0%	0%	0%	47%	53%
Ter consciência da importância da formação pedagógica para o exercício da docência	0%	7%	13%	47%	33%

É praticamente senso comum o fato de que o professor deve ter domínio do conteúdo que ensina, diversas pesquisas apontam essa afirmação. (CUNHA, 2004; TARDIF, 2003; MASETTO, 2003; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; PERRENOUD, 2000. Os resultados apurados não foram diferentes nessa pesquisa, pois 94% dos docentes consideram “importante” ou “muito importante” a formação específica.

Entretanto, foi surpresa notar que 100% dos entrevistados consideram “muito importante” ter preocupação com o aperfeiçoamento pedagógico e a formação continuada, exatamente o oposto do que tem sido encontrado em pesquisas anteriores, conforme discussão realizada na seção 2.2. Essa constatação revela que

as preocupações dos estudiosos podem estar alcançando a realidade docente. A percepção da necessidade de uma formação inicial e continuada por parte dos docentes do ensino superior já pode estar se tornando realidade.

Tal conscientização encontra respaldo em outras questões. Como se observa, 93% dos professores pesquisados consideram “importante” ou “muito importante” saber refletir sobre o significado do saber pedagógico; 80% considera “importante” ou “muito importante” realizar cursos de formação específica para professores; 94% considera “importante” ou “muito importante” ter conhecimento da prática docente; 100% considera “importante” ou “muito importante” ter capacidade de refletir na prática profissional e sobre a prática docente, bem como saber estimular a perspectiva crítico-reflexiva na formação dos alunos e saber valorizar a prática pedagógica como elemento de construção de conhecimentos.

Para Cunha (2007), é necessário ter cuidado quando se discute a questão teoria e prática, para não considerar que esta é uma mera aplicação daquela:

[...] é importante valorizar a teoria, encontrando novas formas de com ela contracenar. O pensamento teórico, fruto de inúmeras formulações, adquire sentido quando o presente e o passado são estímulos para o diálogo com os significados que a eles atribui o sujeito. A teoria, como fundamento da pesquisa e da reflexão, é fundamentalmente necessária. Não pode, entretanto, ser entendida como elemento de aplicação linear na prática, como queria a perspectiva positivista. A relação da teoria com a prática é sempre mediada pela cultura, e essa condição precisa ser percebida pelo professor. (CUNHA, 2007, p.16)

Corroborando com a autora, inferimos que a boa prática pedagógica independe apenas da experiência, mas de professores que encontram formas diferenciadas de transmitir o conteúdo. Consideramos necessária e fundamental as aulas teóricas, mas consideramos que a teoria pela teoria não acrescenta muito ao aprendizado do aluno, é preciso instrumentalizar o professor por meio de formação continuada que o mesmo saiba ministrar sua aula de maneira teórica, mas também prazerosa, dinâmica, direcionada, exemplificada, contextualizada, dialógica, por meio de atividades em grupo, seminários, resolução de problemas que envolvam todos os alunos e professores no processo de ensino e aprendizagem.

1.5.1. Saberes Docentes no Ensino de Contabilidade

A Tabela 3 apresenta as respostas dos docentes investigados sobre a importância dos saberes necessários à docência.

Tabela 3 – Saberes Docentes dos Professores de Ciências Contábeis

Questões	Nada Importante	Pouco Importante	Neutro	Importante	Muito Importante
Ser consciente sobre a importância dos saberes da experiência profissional	0%	7%	0%	13%	80%
Saber transmitir os conhecimentos preocupando-se com a aprendizagem dos alunos.	0%	0%	0%	20%	80%
Saber motivar os alunos para transformação	0%	0%	7%	20%	73%
Saber transmitir conhecimentos preocupando-se com a formação profissional do aluno	0%	0%	0%	27%	73%
Saber estabelecer relações interdisciplinares no processo de ensino-aprendizagem	0%	0%	7%	40%	53%
Saber refletir sobre temas teóricos e práticos do conteúdo de ensino	0%	0%	7%	27%	67%
Saber apresentar o conhecimento de forma didática	0%	0%	0%	20%	80%
Saber construir os saberes pelos programas e cursos didáticos, participando com frequência dos mesmos	0%	0%	13%	67%	20%
Saber transformar as informações em conhecimento na vivência cotidiana	0%	0%	13%	27%	60%
Saber transmitir os conhecimentos preocupando-se com a formação humana e cidadã do aluno	0%	0%	0%	27%	73%

De acordo com a Tabela 3, o item que obteve a menor aprovação foi “saber construir saberes pelos programas e cursos didáticos, participando com frequência dos mesmos”, mesmo assim, 20% da amostra considera tais saberes “muito importantes” e 67% considera “importantes”. Ainda sobre os saberes pedagógicos, constatou-se que a maior parte dos pesquisados consideram “importante” ou “muito importante”: saber transmitir os conhecimentos preocupando-se com a

aprendizagem dos alunos (100%); saber estabelecer relações interdisciplinares no processo de ensino-aprendizagem (93%); saber apresentar o conhecimento de forma didática (100%).

Neste sentido, parece-nos, que os professores consideram que “saber transmitir os conhecimentos”, “Saber apresentar o conhecimento de forma didática” e “Ser consciente sobre a importância dos saberes da experiência profissional”, preocupando-se com a aprendizagem dos alunos, são de fundamental importância no ato educativo. Isso ocorre tendo em vista que é nesse processo dialógico educacional que o professor observa as dificuldades de seus alunos em relação: às noções sobre o domínio do conteúdo ensinado e a falta de conteúdo inicial pode gerar dificuldades no aprendizado de novos conceitos por parte do aluno.

Consideramos essa porcentagem elevada, para esses três itens. O que demonstra que os professores têm se preocupado sobre as dificuldades dos seus alunos em aprender os conceitos de Contabilidade. Percebe-se que esses professores sentem necessidade de uma melhor formação didático pedagógica sobre sua prática acadêmica.

Esse fato se justifica, tendo em vista que, para Tardif (2003, p. 255), os saberes docentes estão relacionados a “saber” num sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser. Embora os docentes pesquisados considerem importantes os saberes pedagógicos, o que se observa é que tal formação ainda não alcança os docentes do ensino superior, notadamente os professores que ensinam contabilidade. (FRECKA; RECKERS, 2010; MIRANDA, 2010; ANDERE; ARAÚJO, 2008; SLOMSKI, 2009; LAFFIN, 2005).

Os professores pesquisados também demonstram preocupação com as práticas profissionais, consideraram “importante” ou “muito importante”: ser consciente sobre a importância dos saberes da experiência profissional (93%) e saber transmitir conhecimentos preocupando-se com a formação profissional do aluno (100%). Esta informação está coerente com a atuação profissional desses docentes, uma vez que 60% deles possuem outra atividade profissional. Também está de acordo com estudos anteriores que revelam os saberes experienciais como

os mais desenvolvidos entre os professores que ensinam contabilidade (SLOMSKI, 2008; MIRANDA; CASA NOVA; CORNACHIONE JÚNIOR, 2011).

Os docentes investigados também consideram “importante” ou “muito importante” o processo reflexivo e a formação do discente para a transformação, os percentuais foram: saber motivar os alunos para a transformação (93%); saber refletir sobre temas teóricos e práticos do conteúdo e ensino (94%); saber transformar as informações em conhecimento e vivência cotidiana (87%); saber transmitir os conhecimentos preocupando-se com a formação humana e cidadã do aluno (100%). Estas informações, embora alinhadas ao que recomenda a literatura, parecem situarem-se no nível do discurso, uma vez que estão em contradição com a importância atribuída ao ensino com pesquisa (Tabela 1), com a grade curricular dos cursos, que é eminentemente técnica (conforme mencionado anteriormente) e também com os resultados de estudos anteriores (LAFFIN, 2005; ANDERE; ARAÚJO, 2008; MIRANDA, 2010).

Considerações finais

Este estudo teve por propósito investigar quais as concepções de pedagogia universitária predominam nos cursos de Ciências Contábeis, especificamente sobre as concepções pedagógicas do professor formado em Ciências Contábeis, a formação desses professores e os saberes detidos por esses profissionais.

Inicialmente, ao analisar os projetos político pedagógicos dos cursos investigados, constatou-se que as reflexões acerca dos problemas sociais mais amplos não têm espaço, predomina a transmissão dos conhecimentos contábeis com ênfase no tecnicismo em face da inexistência de disciplinas que promovam essas reflexões.

Ao analisar as concepções do processo ensino-aprendizagem, foi verificado que a maioria dos professores (80%) entendem que o objetivo da educação é a tomada de consciência. Entretanto, 40% dos professores se mostra indiferente quando se associa o ensino à aprendizagem de fórmulas, nomenclaturas e definições, e 60% não atribuem importância alguma ao predomínio de ações verbais

e de memorização de conteúdos. Essas constatações contraditórias revelam a ênfase tecnicista ainda predominante no curso de Ciências Contábeis. Entendimento semelhante foi obtido por Laffin (2005), segundo ele, o conhecimento contábil revela-se endógeno e reproduzido sem questionamentos, as estratégias de ensino são centralizadas pela avaliação somatória e classificatória e o ensino e a aprendizagem estão vinculados às condições de trabalho.

Em confronto direto com a literatura compulsada, (NJOKU; HEIJDEN; INANGA, 2010; RUFF; THIBODEAU; BEDARD, 2009; PIERRE et al., 2009; LIBÂNEO, 2009; FRANCO, 2009; SEVERINO, 2009; CUNNINGHAM, 2008; ANNISSETTE E KIRKHAM, 2007; KACHELMEIER, 2002) 87% dos professores não atribuem importância alguma à pesquisa como procedimento de ensino. Embora preocupante, esses achados corroboram o entendimento de Laffin (2005), Miranda *et al.* (2011) e Pierre *et al.* (2009). Segundo Laffin (2005), a pesquisa, quando ocorre, é confundida com assessoria ou extensão e é assumida como complementar e não, integrada.

Quando se analisa a formação pedagógica dos docentes, verifica-se que tal formação é praticamente inexistente. Pouquíssimos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis contemplam disciplinas obrigatórias com conteúdo didático-pedagógico. (MIRANDA, 2010). Para Laffin (2005) teoria e prática se confundem, visto que exercícios e trabalhos realizados em sala de aula são entendidos como exercício da prática profissional; prevalece a ênfase conteudista e a abordagem do programa curricular é quantitativa; a organização da aula é baseada nas prescrições das ementas e o programa de cada disciplina é a essência da organização da aula.

Assim, foi surpresa notar que 100% dos entrevistados atribuem alguma importância à preocupação com o aperfeiçoamento pedagógico e a formação continuada, exatamente o oposto do que tem sido apurado em pesquisas anteriores conforme dito acima. Essa constatação revela que as preocupações dos estudiosos podem estar alcançando a realidade docente. A percepção da necessidade de uma formação inicial e continuada por parte dos docentes do ensino superior em contabilidade pode estar mudando.

De forma coerente com a formação, os saberes docentes predominantes são os saberes experienciais em que as dimensões práticas e técnico-científicas são percebidas como as mais importantes no processo de aprendizagem. (SLOMSKI, 2008; MIRANDA; CASA NOVA; CORNACHIONE JÚNIOR, 2011). Os professores pesquisados demonstram preocupação com as práticas profissionais, pois 93% deles consideraram relevante ser consciente sobre a importância dos saberes da experiência profissional e todos eles atribuem importância ao saber transmitir conhecimentos preocupando-se com a formação profissional do aluno. Os saberes experienciais ocupam um lugar importante na construção do conhecimento, mas, por si só, não são suficientes. É necessário que sejam alimentados por um corpo de conhecimentos que permita ao docente compreender a realidade e enfrentá-la. Aprender por tentativa e erro pode ser uma prática que custaria muito caro aos alunos em processo de formação. (GAUTHIER, 1998).

Diante desse quadro, ficou evidente a necessidade de uma formação pedagógica mais consistente aos docentes de Contabilidade. É por meio de uma formação inicial e contínua para a docência que tornará possível valer-se da própria experiência no magistério para refletir sobre a prática pedagógica vivenciada. Deve-se ir ao encontro das práticas contábeis, desvelando toda a complexidade que permeia o mundo real. O docente precisa ter noção da importância dessas ações a fim de desenvolver sua própria prática.

Referências

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia Universitária: valorizando o ensino e a docência na Universidade de São Paulo. In: _____. (Org.). *Pedagogia Universitária*. São Paulo: EDUSP, 2009.

ANNISETTE, Marcia; KIRKHAM, Linda M. The advantages of separateness explaining the unusual profession-university link in English Chartered Accountancy. *Critical Perspectives on Accounting*, n. 18, p. 1-30, 2007.

ANDERE, Maira Assaf; ARAUJO, Adriana Maria Procópio. 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, p. 91-102, set/dez, 2008.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. *Estratégias de ensino-aprendizagem*. 23 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 23 dez.1996. ano CXXXIV, n. 248.

CANDAU, Vera M. et al. *Tecendo a cidadania: oficinas pedagógicas de direitos humanos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

CUNHA, Maria Isabel. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat, 2007.

CUNNINGHAM, Billie M. Using action research to improve learning and the classroom learning environment. *Issues in Accounting Education*, v. 23, n. 1, Fev., p. 1-30, 2008.

EZCURRA, Ana Maria. Os 3 estudantes recém-ingressados: Democratização e responsabilidade das instituições universitárias. In: ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). *Pedagogia Universitária*. São Paulo: EDUSP, 2009.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem*. Coleção Cadernos de Pedagogia Universitária, n. 10. São Paulo: EDUSP, 2009.

FRECKA, Thomas J.; RECKERS, Philip M. J. Rekindling the debate: what's right and what's wrong with masters of accountancy programs: the staff Auditor's perspective. *Issues in Accounting Education*, v. 25, n. 2, p. 215-226, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*, Ijuí, Rs: UNIJUÍ, 1998.

KCHELMEIER, Steven J. In defense of Accounting Education. *The CPA Journal*, New York, v. 72, n. 10, 34-38, Oct. 2002.

LAFFIN, Marcos. *De contador a professor: a trajetória da docência no ensino superior de Contabilidade*. Florianópolis: Imprensa Universitária, 2005.

LOPES, Antônia Ozima. Relação de Interdependência entre ensino e aprendizagem. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (Org.). *Didática: o ensino e suas relações*. 11 ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 27 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. *Cadernos de Pedagogia Universitária*, n. 11. São Paulo: EDUSP, 2009.

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

MIRANDA, Gilberto José *et al.* Pesquisa em educação contábil e as preferências dos doutores da área: em casa de ferreiro, o espeto é de pau? In: V Congresso da AnpCONT. *Anais...* Vitória/ES, 2011.

_____. Docência universitária: uma análise das disciplinas na área da formação pedagógica oferecidas pelos programas de pós-graduação stricto sensu em Ciências Contábeis. *REPEC*, v. 4, n. 2, p. 81-98, mai./ago. 2010.

_____; CASA NOVA, Sílvia Pereira de Castro; CORNACHIONE JÚNIOR, Edgard Bruno. Os segredos dos professores referência no ensino de contabilidade. In: 11º Congresso USP de Controladoria e Contabilidade. *Anais...* São Paulo, 2011.

NJOKU, Jonathan C.; HEIDJEN, Beatrice I. J. M van der; INANGA, Eno L. Fusion of expertise among accounting faculty: towards an expertise model for academia in accounting. *Critical Perspectives on Accounting*, n. 21, p. 51–62, 2010.

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

PIERRE, Kent St. et al. The role of accounting education research in our discipline - an editorial. *Issues in accounting education*, v. 24, n. 2, p. 112-130, Mai., 2009.

PILETTI, Claudino. *Didática Geral*. 23 ed. São Paulo: Ática, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

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

RUFF, Michael; THIBODEAU, Jay C.; BEDARD, Jean C. A profession's response to a looming shortage: closing the gap in the supply. *Journal of Accountancy*. v. 207, n. 3, p. 36-40, março, 2009.

GIMENO SACRISTÁN, J. *O currículo uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração. In: ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). *Pedagogia Universitária*. São Paulo: EDUSP, 2009.

SHULMAN, Lee S. Signature pedagogies in the professions. *American Academy of Arts & Sciences*. Dædalus Summer, 2005.

_____. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

_____. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, v. 15 n. 2, p. 4-14, 1986.

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

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

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

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude, LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho. *Autoridade docente no ensino superior: discussão e encaminhamentos*. São Paulo: Xamã; Niterói: Intertexto, 2006.

VEIGA, Ilma Passos; CASTANHO, Maria Eugênia L. (Org.). *Pedagogia Universitária - A aula em Foco*. Campinas: Papirus, 2000.

VEIGA, Ima Passos de Alencastro. A construção da didática numa perspectiva histórico-crítica de educação: estudo introdutório. In: OLIVEIRA, Maria Rita N.S. (Org.). *Didática: ruptura, compromisso e pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 1993.

VEIGA, Ima Passos de Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). Didática: o ensino e suas relações. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

Submetido em 29/07/2013, aprovado em 26/03/2014.