

# arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,  
independente, de acesso aberto, e multilíngue



aape | epaa

Arizona State University

Volume 28 Número 130

31 de agosto de 2020

ISSN 1068-2341

## O Estágio Docência e a Formação Pedagógica na Área Contábil: Competências Docentes Adquiridas na Pós- Graduação

*Layne Vitória Ferreira*



*Edvalda Araújo Leal*

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)  
Brasil

**Citação:** Ferreira, L. V., & Leal, E. A. (2020). O estágio docência e a formação pedagógica na área contábil: Competências docentes adquiridas na pós-graduação. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(130). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5326>

**Resumo:** O estudo tem como objetivo identificar, na percepção dos discentes dos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis (PPGCCs) no Brasil, quais competências são desenvolvidas no estágio docência para a qualificação docente. A pesquisa, de abordagem quantitativa, teve como amostra 296 alunos que realizaram o estágio docência entre 2013 e 2017. Por meio da análise fatorial exploratória, os fatores identificados explicaram 71,41% da variação dos dados, indicando alto grau de concordância dos pós-graduandos quanto ao desenvolvimento de competências docentes no estágio docência. Os fatores identificados foram: Fator 1 – “Competências sobre Reflexão, Investigação, Planejamento e Comunicação no ensino”; Fator 2 – “Competências de Planejamento, Preparação de Conteúdo e Aplicação de Novas Tecnologias”; e Fator 3 – “Competências no Processo de Avaliação, Organização e Elaboração das Metodologias de Ensino”. Verifica-se a contribuição do estágio docência ao proporcionar que o conhecimento teórico e a prática do ensino possam ser associados pelo discente, favorecendo o desenvolvimento

de competências necessárias à docência. O estudo possibilita o aprimoramento do estágio docência ao evidenciar a necessidade das diretrizes que o norteiam e dos objetivos educacionais buscados serem claros; bem como a importância da supervisão do discente por parte do professor que o orienta/supervisiona durante esse processo.

**Palavras-chave:** Estágio docência; Competências docentes; Formação docente

### **The teaching internship and educational training in accounting: Teaching competencies acquired in post-graduation**

**Abstract:** The study aims to identify, in the perception of postgraduate students in *stricto sensu* Programs in Accounting Sciences (PPGCCs) in Brazil, which competencies are developed in the teaching internship for teaching qualification. The research, with a quantitative approach, had a sample of 296 students who completed the teaching internship between 2013 and 2017.

Through exploratory factor analysis, the identified factors explained 71.41% of the variation in the data, indicating a high degree of agreement among the post-undergraduates regarding the teaching skills development in the teaching internship. The identified factors were: Factor 1 – “Competences on Reflection, Research, Planning and Communication in teaching”; Factor 2 – “Skills for Planning, Content Preparation and Application of New Technologies”; and Factor 3 – “Competences in the Evaluation, Organization and Development of Teaching Methodologies”. The contribution of the teaching internship is verified providing that theoretical knowledge and teaching practice can be associated by the student, favoring the necessary skill development for teaching. The study makes it possible to improve the teaching internship, highlighting the need for the guidelines that guide it and clear educational goals, as well as the importance of the student’s supervision by the professor who guides this process.

**Keywords:** Teaching internship; Teaching skills; Teaching graduation

### **La práctica docente y la formación pedagógica en contabilidad: Competencias docentes adquiridas por los estudiantes de la posgraduación**

**Resumen:** Este estudio tiene como objetivo identificar, bajo la percepción de estudiantes de los Programas de Posgraduación *stricto sensu* en Ciencias Contables de Brasil, cuáles competencias son desarrolladas en el período de práctica docente. La investigación utilizó un abordaje cualitativo, con una muestra de 296 estudiantes que realizaron prácticas para la docencia en el período 2013-2017. Por medio del análisis factorial exploratorio se identificaron los factores que explican el 71,4% de la variación de los datos, indicando un alto grado de concordancia de los estudiantes en cuanto al desarrollo de competencias como docentes. Los tres factores identificados fueron: competencias para la reflexión, investigación, planificación y comunicación; competencias para la planificación, preparación del contenido y aplicación de las nuevas tecnologías; competencias para la evaluación, organización y aplicación de métodos de enseñanza-aprendizaje. Se comprobó la contribución de la práctica para la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos que favorecen las competencias para la docencia, se evidenciaron los objetivos educacionales y directrices de estas prácticas, así como, la importancia de la supervisión de profesores durante este período. Todo lo anterior contribuye al perfeccionamiento de la práctica en docencia, que debe ser desarrollada por los estudiantes de posgraduación en Ciencias Contables.

**Palabras-clave:** Práctica docente; Competencias docentes; Formación docente

## **Introdução**

Embora a formação docente para atuar nos diversos níveis de ensino (da educação básica à pós-graduação) tenha suas especificidades, ela evidencia dificuldades que envolvem a aquisição, a manutenção e o desenvolvimento de competências essenciais para o exercício da docência (Bastos et al., 2011). Além disso, os autores sinalizam que o domínio de um conhecimento específico por parte do professor não garante a efetividade do processo de ensino-aprendizagem.

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

Sobre a preparação para o exercício do magistério superior, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) do Brasil, Lei nº 9.394/96, prevê que ela ocorra em nível de pós-graduação, prioritariamente, em programas de mestrado e doutorado (Brasil, 1996). Contudo, a referida legislação não contempla e não estabelece uma carga horária voltada para componentes curriculares relativos à formação didática e pedagógica. Depreende-se então que é possível atuar como professor universitário sem que se tenha formação pedagógica para o exercício do cargo (Nganga et al., 2016).

Embora haja uma lacuna na legislação quanto à formação pedagógica, compete aos programas de pós-graduação *stricto sensu* formar profissionais qualificados para exercer a docência no ensino superior, bem como para realizar pesquisas, a fim de que os mesmos possam contribuir para a construção do conhecimento (Slomski & Martins, 2008). No entanto, a literatura tem demonstrado que os cursos de pós-graduação têm se voltado para a formação de pesquisadores e não para a formação pedagógica (Andere & Araújo, 2008; Nganga et al., 2016; Patrus & Lima, 2014). O presente estudo discute e correlaciona as políticas curriculares de formação docente e o ensino superior.

Para Zabalza (2004), ao assumir a docência como profissão, deve-se considerar a prática (o que implica reconhecer a especificidade dos conhecimentos e condições), bem como o domínio científico da própria especialidade. Entende-se que é preciso reconhecer que a docência exige, além de domínio científico, conhecimentos específicos, o que requer uma preparação voltada para esse fim (Zabalza, 2004). Por isso, a formação docente deve ser um processo contínuo, que se inicia nos cursos de pós-graduação e se estende ao longo de toda a carreira docente (Slomski, 2007). Isto porque o exercício da docência em nível de ensino superior requer do professor, além dos seus saberes experienciais ou disciplinares, arcabouço teórico e pedagógico específico, em virtude da complexidade na qual a profissão está inserida (Junges & Behrens, 2016).

Com base neste contexto e em resposta à prioridade dada à formação de pesquisadores por parte dos cursos de pós-graduação, o Ministério da Educação (MEC) definiu como ferramenta de apoio para a formação pedagógica dos pós-graduandos a disciplina de Metodologia do Ensino Superior. Consonante com esta medida, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) tornou obrigatória a participação de seus bolsistas no estágio docência (Araújo et al., 2014).

Embora existam outros componentes curriculares voltados para a formação pedagógica no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, a presente pesquisa tem como foco a análise do estágio docência nessa preparação. Portanto, o objetivo do presente estudo é identificar, na percepção dos discentes dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da área contábil no Brasil, quais competências são desenvolvidas no estágio docência para a qualificação docente. Importante destacar que este

estudo utiliza a Teoria da Aprendizagem Experiencial, desenvolvida por David Kolb (1984), para interpretar a experiência do estágio docência, no que concerne à aprendizagem e/ou atuação docente.

O trabalho tem caráter descritivo e foi desenvolvido a partir de uma pesquisa de levantamento por meio da aplicação de questionários junto a discentes matriculados nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis, entre o período de 2013 a 2017. As categorias propostas para a análise da pesquisa são fundamentadas nas competências necessárias à docência em nível de ensino superior, propostas por Zabalza (2003). Para o tratamento dos dados, utilizou-se, inicialmente, a análise descritiva e posteriormente, a análise fatorial exploratória e o Teste de *Mann-Whitney*.

Investigar a percepção dos pós-graduandos da área contábil quanto às competências docentes que são desenvolvidas durante o estágio docência é justificável, tendo em vista que a expansão do ensino superior tem gerado uma maior demanda por profissionais para atuar nesse nível de ensino. Entretanto, é preocupante a forma como essa demanda tem sido suprida, já que não há uma avaliação criteriosa em torno da qualificação destes profissionais (Santana & Araújo, 2011). Assim, esta pesquisa tem como intuito evidenciar o papel do estágio docência, enquanto componente curricular didático-pedagógico oferecido pelos cursos de pós-graduação, no que se refere ao desenvolvimento das competências que são requeridas no exercício da docência. Além disso, espera-se que este estudo contribua para que medidas sejam revistas e desenvolvidas tanto pelas instâncias reguladoras, quanto pelas instituições de ensino superior, no sentido de criar alternativas para a promoção e valorização da formação docente nos programas de pós-graduação do Brasil.

O trabalho está dividido em cinco seções, a saber: introdução, referencial teórico, procedimentos metodológicos, análise e discussão dos resultados e considerações finais.

## Base Teórica

Nesta seção são apresentados e discutidos os principais aspectos que serviram de suporte teórico para o desenvolvimento desta pesquisa.

### Formação e Competências Docentes

Com a instituição da LDBEN (Lei nº 9.394/96), definiu-se que a preparação para o magistério superior deve ocorrer em nível de pós-graduação, prioritariamente, nos cursos de mestrado e doutorado acadêmico (Brasil, 1996). Contudo, a referida lei não menciona e nem determina uma carga horária voltada para componentes curriculares relacionados com a formação didática e pedagógica (Nossa, 1999). No cenário atual, no qual a pós-graduação está inserida, a formação docente não se mostra como prioridade no Brasil. O tempo de duração dos cursos de mestrado e doutorado pode influenciar na oferta das disciplinas oferecidas na pós-graduação, fazendo com que os programas optem por centralizar seus currículos em temáticas consideradas relevantes para o êxito do discente na elaboração de sua dissertação ou tese (Patrus & Lima, 2014).

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

Neste sentido, segundo Soares (2009), os cursos de pós-graduação *stricto sensu* deveriam priorizar a formação dos professores universitários, porém, percebe-se que seus currículos privilegiam a formação de pesquisadores. Assim, a maioria destes cursos não considera os conhecimentos, as reflexões e as práticas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, bem como os saberes pedagógicos que definem o docente do ensino superior.

As pressões externas e mesmo a inércia dos docentes em favor de uma proposta de formação em torno da competência docente, justificam o fato de grande parte dos cursos de pós-graduação direcionar a aprendizagem de seus discentes para os saberes comuns à prática da pesquisa (Silva & Costa, 2014). Silva e Costa (2014) argumentam que esta dinâmica contribui para que os professores universitários se mantenham no cenário das pesquisas tanto nacionais como internacionais, além de assegurar a participação dos mesmos em eventos, garantindo ainda o recebimento de recursos destinados a projetos por parte das agências que incentivam a pesquisa. Desta forma, os saberes experienciais, bem como a aprendizagem voltada para o exercício da docência têm menor relevância neste panorama.

A respeito da atuação da CAPES, Bastos et al. (2011) comentam que ao analisar o processo de avaliação dos programas de pós-graduação realizado pela referida instância, verifica-se que não há indicadores que mensurem e contemplem o aspecto pedagógico da formação docente no conceito que é atribuído a esses cursos. Tanto na avaliação da proposta de curso quanto no exame dos resultados auferidos (marcado pela presença de indicadores de produção científica), não se encontram parâmetros que sejam capazes de mensurar a capacidade do curso em formar docentes qualificados para conduzir o processo de ensino-aprendizagem. “Pelo menos não indicadores tão claros e objetivos quanto aqueles definidos para aferir o sucesso na formação para a pesquisa” (Bastos et al., 2011, p. 1158).

Sobre a responsabilidade dos programas de pós-graduação na formação docente, Masetto (2015) defende que estes cursos não são capazes de assegurar aos seus alunos uma formação pedagógica adequada, que lhes garanta as competências necessárias à docência. De fato, embora estes cursos não possam ser considerados os únicos responsáveis pela formação pedagógica dos professores universitários, podem contribuir de maneira relevante para essa formação (Lourenço et al., 2016).

A docência em nível de ensino superior, como qualquer outra profissão, exige uma preparação específica que não se limita ao diploma de bacharelado, aos títulos acadêmicos e à experiência profissional, pois a competência pedagógica também é essencial (Masetto, 2015). A docência deve, então, ser compreendida como um “processo contínuo de construção da identidade docente, tendo-se por base os saberes da experiência, construídos no exercício profissional, com apoio no ensino dos saberes específicos das áreas de conhecimento” (Pimenta, 2009, p. 48).

Schulman (2005) propõe que existem quatro fontes principais do conhecimento base para o ensino: a formação acadêmica na disciplina a ser ensinada; os materiais e o contexto do processo educacional institucionalizado (por exemplo, livros didáticos, currículo, estrutura da profissão docente); a investigação sobre a escolarização, as organizações sociais, a aprendizagem humana, o ensino, o desenvolvimento e os demais fenômenos socioculturais, que influenciam o trabalho dos professores; e a sabedoria que a prática em si promove. Sobre esta última, o autor afirma ser ela a melhor fonte para o conhecimento básico, porém, a menos discutida (Schulman, 2005).

Conforme Junges e Behrens (2015), a prática do ensino requer saberes e habilidades que podem ser adquiridos ou desenvolvidos a partir de um processo de formação pedagógica, capaz de preencher a lacuna deixada pela formação inicial ou pela formação proporcionada pelos programas de pós-graduação. Para as autoras, há conhecimentos e práticas que são determinantes na formação pedagógica do docente que atua no ensino superior, pois são conhecimentos que, neste nível de

ensino, não se limitam ao conteúdo que é ensinado, uma vez que são essenciais para o ensino de qualquer área.

Os saberes próprios da docência têm sido o foco de pesquisas, como a de Miranda, Casa Nova e Cornachione (2012), que buscam compreender as bases que servem de alicerce para esta atividade, tendo em vista que ela exige do professor o assumir, em simultâneo, de uma série de responsabilidades (Slomski, 2007). Estas responsabilidades abrangem o processo de ensino e aprendizagem como um todo, envolvendo: a forma como o conteúdo será trabalhado junto aos estudantes, a escolha em relação às metodologias de ensino que serão adotadas, o monitoramento da aprendizagem dos alunos e a interação junto aos mesmos, no sentido de aproximar as suas experiências com a temática que será abordada, dentre outras tarefas típicas do processo educacional. Daí a importância, segundo Slomski (2007), destes saberes serem construídos durante a formação do professor e ao longo de sua carreira como docente.

Sobre a ênfase dada às competências na formação docente, percebe-se que ela está ligada à valorização do professor enquanto profissional (Pavié, 2011). Nesse sentido, o perfil do docente tem sofrido mudanças em virtude das novas demandas que têm surgido em torno da figura do educador: maior heterogeneidade do perfil dos alunos, inclusão de novas tecnologias no processo de ensino, maior dificuldade de aprendizagem de novos conteúdos disciplinares, entre outros aspectos.

Na concepção de Torelló (2011), a competência é um termo que envolve diversos sentidos – dadas as influências culturais ou da área onde a palavra é empregada – e complexidade, em virtude dos aspectos que a integram. Por isso, a competência não se limita ao acúmulo de conteúdo (saber), já que ela também abrange as habilidades (saber fazer), as atitudes e valores (saber ser e ser) que podem ser adquiridos ou desenvolvidos a partir da própria experiência profissional ou de iniciativas que visem uma determinada formação. Para o autor, a competência profissional se concentra na possibilidade de ativar, em um contexto de trabalho, os saberes que possam auxiliar o indivíduo a resolver, da forma mais adequada, situações específicas do seu ofício.

As competências do docente são capazes de tornar o processo educacional mais eficaz, tendo em vista que contribuem para que o professor desenvolva melhor as atividades ligadas à docência, fazendo com que ele seja capaz de enfrentar os desafios inerentes à profissão (Vasconcelos et al., 2012). Além disso, estas competências podem contribuir para que o docente conscientize seus alunos quanto às suas responsabilidades no processo de ensino-aprendizagem.

Para compreender as competências que são requeridas dos docentes no exercício da profissão, o Quadro 1 visa sintetizar o que Puentes, Aquino, Quillici Neto (2009) e Masetto (2015) trazem sobre o assunto.

**Quadro 1**

Competências necessárias à docência

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

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

A respeito do Quadro 1, percebe-se que há uma pluralidade de competências que são exigidas do professor. Embora algumas se revelem como mais genéricas, como as apontadas por Masetto (2015), verifica-se que a maioria é característica do processo de ensino-aprendizagem no qual o docente está diretamente envolvido.

No âmbito da Contabilidade, o Quadro 2 evidencia algumas pesquisas que foram desenvolvidas, a fim de compreender os saberes e competências dos docentes desta área.

Os estudos listados no Quadro 2 sugerem os principais saberes e competências que devem ser apresentados pelos docentes que atuam no ensino de Contabilidade. Estes trabalhos revelam que o domínio do conteúdo, a didática, as experiências e a comunicação são, resumidamente, algumas das competências requeridas do docente, corroborando Zabalza (2003). Para o desenvolvimento deste estudo, são analisadas as competências necessárias à docência propostas por Zabalza (2003), apresentadas anteriormente no Quadro 1. A seção a seguir discute o papel do estágio docência na formação docente.

**Quadro 2**

Estudos referentes aos saberes e competências dos docentes da área contábil

<b>Autores</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Principais Resultados</b>
Miranda, Casa Nova e Cornachione (2012)	Avaliar os saberes predominantes nos docentes reconhecidos como professores-referência pelos estudantes de um curso de Ciências Contábeis, de uma instituição de ensino superior pública brasileira.	Os principais motivos que justificaram a escolha dos alunos em relação aos professores-referência estavam ligados à didática ou metodologia de ensino, às atitudes e qualidades pessoais do professor (que abrangem o comprometimento, responsabilidade e dedicação), ao domínio do conteúdo que ensina e à experiência como profissional da Contabilidade. Os saberes envolvidos nessas escolhas são: conhecimento didático, domínio do conteúdo e saberes experienciais.
Nogueira, Casa Nova e Carvalho (2012)	Verificar quais as características do bom professor (ou professor exemplar), com base na percepção dos discentes do curso de graduação em Ciências Contábeis pertencentes à geração Y.	As principais características apontadas pelos alunos a respeito do bom professor foram: o domínio do conteúdo, a capacidade de explicá-lo de maneira compreensível, o elo entre a teoria e a prática, bem como o fato de o docente vir para a aula preparado para ministrá-la.
Rezende & Leal (2013)	Avaliar o nível de importância dado às competências dos docentes e identificar quais delas são exigidas dos mesmos, sob o ponto de vista dos alunos de Ciências Contábeis de instituições de ensino superior públicas e privadas sediadas em Uberlândia.	Os resultados do estudo revelaram que, sob a perspectiva dos alunos, o domínio do conhecimento, a didática e a experiência de mercado são as competências de maior relevância em relação aos docentes.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

**O Papel do Estágio Docência na Formação Docente**

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

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

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

Cabe destacar a relevância do estágio docência, no que concerne à aproximação entre teoria e prática proporcionada no ambiente acadêmico. Sobre isso, Joaquim, Vilas Boas e Carrieri (2013, p. 362) argumentam: “há que se atentar para o fato de que um bom teórico nem sempre é um bom professor; essas duas realidades precisam coexistir, e não ser entendidas como polaridades”. Os pós-graduandos veem o estágio docência como uma oportunidade para desenvolver competências que contribuirão posteriormente com o exercício da docência e isto se justifica pelo fato de que é durante o estágio que muitos desses alunos terão seu primeiro contato com a sala de aula (Joaquim et al., 2013). Daí a importância do estágio docência para a formação didático-pedagógica.

No entanto, é preciso considerar que a formação docente não se limita ao contato do pós-graduando com a sala de aula ao assumir a posição do professor que o orienta. Da mesma forma, esta formação não pode ser assegurada com o simples oferecimento de disciplinas voltadas para a formação didático-pedagógica (Bastos et al., 2011). Este tipo de formação, segundo Bastos et al. (2011), exige mais dos programas de pós-graduação, mas os mesmos parecem não saber como oferecê-la. Isto fica tanto ou mais evidente na medida em que a realização do estágio docência apresenta formatos muito distintos (não só entre os programas mas, às vezes, num mesmo programa).

Neste sentido, Patrus e Lima (2014) criticam o fato de alguns orientadores repassarem suas responsabilidades, enquanto docentes da graduação para os seus estagiários durante o estágio docência. Desta maneira, os alunos ficariam encarregados de conduzir as aulas, o processo de ensino-aprendizagem e a sua avaliação. Isto revela que no estágio docência a aprendizagem não seria acompanhada, pois o aprendizado se daria com a prática.

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

O tópico a seguir discute a aprendizagem experiencial adquirida a partir das vivências proporcionadas pelo estágio docência.

### **A Aprendizagem Experiencial no Contexto do Estágio Docência**

A aprendizagem deve ser compreendida como um processo que se dá quando conceitos são associados às experiências, a partir de reflexões (Gosling & Mintzberg, 2006). Para que a aprendizagem ocorra, deve-se reconhecer que o conhecimento não deve ser simplesmente repassado às pessoas, pois é preciso encorajá-las a buscá-lo em favor do seu próprio aprendizado.

Merriam e Bierema (2013) propõem que a vida do indivíduo se desenvolve seguindo um padrão cíclico, no qual o aprendizado desencadeia novas experiências, além das experiências de vida, por si só, acabarem sendo também fontes de aprendizado. Esta ligação entre experiência e aprendizado se sobressai em maior grau na vida adulta, tendo em vista as relações que são

estabelecidas no âmbito pessoal, público e profissional nesta fase. A aprendizagem de adultos é pautada pelo envolvimento, pela reflexão e pelo significado das experiências, sejam elas físicas, emocionais, intelectuais, sociais ou espirituais. Logo, as experiências vividas por um adulto não só promovem o aprendizado, como servem de mecanismos para que o aprendizado ocorra (Merriam & Bierema, 2013).

Com o passar do tempo, à medida que o indivíduo envelhece, ele adquire uma variedade de experiências de vida que podem ser aproveitadas numa situação de aprendizado e que também estimulam a necessidade de mais aprendizado. Em outras palavras, o homem não só se conecta com experiências anteriores para promover novas aprendizagens, mas suas experiências constantes requerem novos aprendizados (Merriam & Bierema, 2013).

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

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

A Teoria que trata da Aprendizagem Experiencial sugere que a aprendizagem é um processo, no qual o conhecimento é criado e recriado a partir da transformação da experiência (Kolb & Kolb, 2005). Desta forma, a aprendizagem experiencial compreende um conjunto de mecanismos que oferecem às pessoas experiências capazes de estimulá-las a aprender. No entanto, Sonaglio, Godoi e Silva (2013) destacam que as experiências não têm valor garantido, tendo em vista que os indivíduos podem apresentar percepções distintas a respeito de uma mesma experiência, na medida em que suas experiências anteriores interagem com as experiências atuais.

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

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

## Procedimentos Metodológicos

Dado o objetivo do estudo de identificar, na percepção dos discentes dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da área contábil (PPGCCs) no Brasil, quais competências são desenvolvidas no estágio docência para a qualificação docente, a pesquisa pode ser classificada como descritiva. Em

relação à abordagem do problema indicado por este trabalho, adotou-se a abordagem quantitativa através da pesquisa de levantamento. Sendo assim, um questionário foi aplicado junto dos discentes matriculados nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis entre o período de 2013 e 2017. A escolha por este período se deve ao fato de que a última avaliação dos programas de pós-graduação realizada pela CAPES ocorreu no quadriênio 2013-2016 (Capes, 2017). Por escolha das autoras do presente estudo e com o intuito de abranger um período de cinco anos na análise, incluiu-se o ano de 2017.

Havia 28 cursos de mestrado e 14 de doutorado em funcionamento durante o período da coleta de dados da pesquisa (Capes, 2017). Neste sentido, para obter a população do estudo, contactou-se por e-mail a coordenação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis, solicitando uma listagem com os endereços eletrônicos dos discentes matriculados nestes cursos e dos egressos (a partir do ano de 2013), que teriam realizado o estágio docência ou componentes curriculares equivalentes.

A população do estudo corresponde a 523 discentes que cursaram o estágio docência e/ou componentes pedagógicos correlatos, indicados pelos PPGCCs. É importante ressaltar que a população da pesquisa foi delimitada com base nos discentes que tiveram a experiência de cursar o estágio docência, objeto de análise do presente estudo.

Cabe mencionar que uma das limitações da pesquisa envolve a obtenção da relação de alunos matriculados nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade do Brasil, que teriam realizado o estágio docência ou componentes correlatos no período delimitado para a investigação (2013 a 2017). A confidencialidade dos dados poderia justificar o fato da coordenação de alguns PPGCCs não disponibilizarem as informações solicitadas.

A coleta de dados foi realizada entre o período de 08 de julho a 08 de agosto de 2018 e o instrumento (questionário) foi disponibilizado na plataforma *Google Docs*. Foram registradas 304 respostas, porém, 8 tiveram que ser excluídas, pois estavam incompletas. Portanto, a amostra da pesquisa foi composta por 296 respondentes, pós-graduandos de 15 estados brasileiros, os quais estão discriminados na Tabela 1 da análise de resultados. No total, houve a participação de discentes de 25 PPGCCs (UFMG, UFU, FEARP-USP, USP, FECAP, UFES, UFRJ, UnB, UFG, UFMS, UFPR, UEM, UNIOESTE, FURB, UFSC, UNISINOS, UFRGS, FURG, Programa Multi-Institucional UnB/UEPB/UFRN, UFBA, UFC, UFPB, UFPE, UFRPE, UFRN), o que reforça a relevância da amostra deste estudo.

Cabe destacar que este estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da instituição em que foi proposta, sendo aprovada a sua realização pelo referido comitê (CAAE: 93336218.7.0000.5152).

O questionário utilizado na pesquisa de levantamento é de autoria própria das autoras deste estudo e foi elaborado com base nas competências necessárias à docência, propostas por Zabalza (2003), apresentadas no Quadro 1. O referido instrumento de coleta de dados é composto por duas partes. A primeira parte do questionário refere-se à caracterização do perfil do pós-graduando; a segunda parte apresenta assertivas ligadas às experiências dos discentes em torno do estágio docência. Estas assertivas foram divididas em dois grupos: percepções (experiências) sobre o estágio docência e competências adquiridas a partir da realização dele. Desta forma, os respondentes deveriam atribuir uma nota de 0 a 10 para cada assertiva, conforme seu grau de discordância ou concordância com a proposição. Quanto mais próxima a nota fosse de 0, menor o grau de concordância com aquilo que estava descrito em cada afirmação; da mesma forma, quanto mais próxima a nota fosse de 10, maior o grau de concordância com a assertiva apresentada.

O Quadro 3 traz as assertivas relacionadas às competências necessárias à docência, bem como as assertivas ligadas às percepções dos discentes sobre suas experiências ao realizarem o estágio docência. Importante esclarecer que a numeração apresentada no Quadro 3, refere-se à

ordem utilizada no questionário aplicado aos pós-graduandos. Além disso, cabe mencionar que havia um campo adicional no questionário onde o respondente poderia deixar um comentário, crítica ou mesmo sugestão acerca do estágio docência.

### Quadro 3

Competências e percepções dos discentes em relação ao estágio docência

Competências	Percepções (Experiências)
5. No Estágio Docência tive a oportunidade de conhecer e opinar sobre o plano de curso desenvolvido pelo docente responsável pela disciplina.	1. Antes de iniciar o Estágio Docência, o professor responsável pela minha supervisão, me apresentou o planejamento da disciplina, bem como as atividades que estavam previstas para serem realizadas durante a mesma.
6. Durante o Estágio Docência tive a oportunidade de 'interferir' na inclusão de conteúdos que identifiquei como aplicáveis na prática profissional do futuro contador.	2. Antes do início da disciplina que acompanhei no Estágio Docência, tive a oportunidade de conhecer as características dos alunos matriculados (quantidade, idade, sua qualificação anterior, dentre outros aspectos).
7. O Estágio Docência me propiciou analisar como aplicar o conteúdo programático conforme o tempo, recursos disponíveis e acessíveis aos estudantes.	3. Antes de iniciar o Estágio Docência tive a oportunidade de conhecer os procedimentos didáticos adotados pelo docente responsável pela disciplina, sua experiência e estilo em sala de aula.
8. O Estágio Docência me propiciou conhecer novas tecnologias aplicadas em sala de aula, como: ambientes virtuais de aprendizagem; ferramentas tecnológicas.	4. Ao iniciar o Estágio Docência, o professor responsável pela minha supervisão esclareceu quais seriam as minhas responsabilidades, bem como aquilo que seria esperado de mim na disciplina.
9. No decorrer do Estágio Docência tive a oportunidade de propor a aplicação de novas tecnologias em sala de aula.	12. Durante o Estágio Docência pude interagir com colegas que também estavam cursando a disciplina e trocar experiências relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem.
10. O acompanhamento realizado na disciplina de Estágio Docência fez com que eu percebesse a importância de uma comunicação didática e acessível para os alunos.	13. No decorrer do Estágio Docência tive conhecimento sobre a avaliação institucional (exemplos: ENADE, Exame CFC) e os aspectos que compõem tal avaliação.
11. Durante o Estágio Docência tive a oportunidade de presenciar aulas em turma numerosa, observar o estilo de comunicação adotado pelo docente, bem como o estilo de liderança assumido por ele para facilitar a condução das aulas.	17. A disciplina que acompanhei durante o Estágio Docência estava relacionada à minha área de formação.
14. No decorrer do Estágio Docência tive a oportunidade de participar da aplicação de diferentes metodologias de ensino em sala de aula.	18. A minha percepção em torno da docência no ensino superior se modificou após a realização do Estágio Docência.
15. O Estágio Docência me permitiu participar de várias modalidades de avaliação aplicadas em sala de aula (exemplo: avaliações em grupo e individual).	22. Participar do Estágio Docência fez com que eu percebesse a relevância do trabalho desenvolvido pela comunidade acadêmica (técnicos, professores e alunos) em prol da instituição de ensino, no que se refere ao propósito de cumprir com sua responsabilidade formadora (ensino, pesquisa e extensão).

**Quadro 3 cont.**

Competências e percepções dos discentes em relação ao estágio docência

<b>Competências</b>	<b>Percepções (Experiências)</b>
16. O Estágio Docência contribuiu para que eu conhecesse os diferentes métodos de avaliação, bem como seus processos de planejamento e execução.	28. Ao coorientar pesquisas (Iniciação Científica, TCC, etc.), em conjunto com o meu orientador, pude desenvolver minhas habilidades em metodologia científica, bem como em pesquisa.
19. O Estágio Docência contribuiu para que eu conhecesse alguns dos desafios que envolvem a docência (salas de aula cheias, turmas reduzidas, diferentes perfis de alunos, infraestrutura disponível, etc.).	29. Considerando as atividades que realizei durante o Estágio Docência, o <i>feedback</i> do professor responsável pela minha supervisão na disciplina contribuiu para a minha formação acadêmica.
20. O Estágio Docência contribuiu para que eu tivesse uma visão mais crítica e reflexiva sobre o processo de ensino-aprendizagem.	30. Considero que o professor responsável pela minha supervisão possuía formação docente para orientação no Estágio Docência.
21. O Estágio Docência fez com que eu tivesse mais clareza em relação às responsabilidades (planejamento das aulas, infraestrutura e recursos disponíveis, salas de aula numerosas, avaliação, etc.) que envolvem a docência.	31. Considero que o Estágio Docência foi irrelevante para a minha formação pedagógica.
23. O Estágio Docência contribuiu para que eu desenvolvesse minhas habilidades de contextualização e problematização de conteúdos teóricos.	
24. O Estágio Docência contribuiu para que eu desenvolvesse a minha capacidade de planejamento (da disciplina, das atividades, dos conteúdos a serem trabalhados durante as aulas).	
25. O Estágio Docência contribuiu para o desenvolvimento das minhas relações interpessoais no contexto acadêmico.	
26. O Estágio Docência contribuiu para que eu desenvolvesse a minha capacidade de comunicação.	
27. O Estágio Docência contribuiu para que eu desenvolvesse a minha capacidade criativa para atender às diferentes necessidades formativas dos alunos.	

Fonte: Elaborado pelas autoras.

As categorias propostas para análise da pesquisa são baseadas nas competências necessárias à docência em nível de ensino superior indicadas por Zabalza (2003). Para a análise dos dados coletados, utilizou-se a análise descritiva e a análise fatorial exploratória, que consiste em uma técnica multivariada de interdependência, cujo objetivo é condensar as relações observadas entre um conjunto de variáveis que se relacionam, a fim de encontrar fatores comuns (Fávero, Belfiore, Silva & Chan, 2009). Para que a análise fatorial pudesse ser empregada de maneira adequada, foram realizados a estatística *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) e o teste de esfericidade de *Bartlett*, conforme recomendado por Fávero et al. (2009).

O teste KMO confronta as correlações simples com as correlações parciais observadas, de modo que os valores próximos de 1 indicam que os coeficientes de correlações parciais são pequenos. Já o teste de esfericidade de *Bartlett* foi aplicado com o intuito de verificar a possibilidade da matriz de correlação ser a matriz identidade, que deve demonstrar significância de 0,00, valor inferior a 0,05 (Fávero et al., 2009).

Por fim, foi utilizado o teste de diferença de média não-paramétrico de *Mann-Whitney*, realizado através do software *Statistics Package for Social Sciences* (SPSS), versão 20.0. O referido teste é “aplicado para testar se duas amostras independentes foram extraídas de populações com médias iguais” (Fávero et al., 2009, p. 163). Em um primeiro momento, considerou-se os grupos de pós-graduandos: a) com experiência na docência; b) sem experiência na docência.

Esclarecidos os testes estatísticos utilizados na etapa quantitativa deste trabalho, a seção seguinte se fundamenta na análise, bem como na discussão dos resultados encontrados. Torna-se relevante destacar que a presente pesquisa não pretende generalizar os achados a nível nacional.

### Análise e Discussão dos Resultados

Conforme abordado nos procedimentos metodológicos, para a análise quantitativa deste estudo, foram coletadas informações para a caracterização do perfil do pós-graduando. A Tabela 1 apresenta o perfil dos discentes.

**Tabela 1**

Caracterização dos respondentes

Variável	Possibilidade de resposta	Quantidade (%)
Gênero	Feminino	55,4%
	Masculino	44,6%
Idade	Até 25 anos	15,9%
	De 26 a 30 anos	42,6%
	De 31 a 35 anos	19,3%
	Acima de 35 anos	22,3%
Estado do PPGCC	Bahia	1,4%
	Ceará	4,3%
	Distrito Federal	4,7%
	Espírito Santo	3,4%
	Goiás	2,7%
	Mato Grosso do Sul	1,7%
	Minas Gerais	14,2%
	Paraíba	7,4%
	Paraná	16,6%
	Pernambuco	6,8%
	Rio de Janeiro	5,1%
Rio Grande do Norte	5,4%	
Rio Grande do Sul	5,4%	
Santa Catarina	12,8%	
São Paulo	8,1%	
Experiência com a docência no ensino superior	Sim	67,6%
	Não	32,4%

**Tabela 1 cont.**

Caracterização dos respondentes

Variável	Possibilidade de resposta	Quantidade (%)
Tempo de experiência com a docência no ensino superior	Sem experiência	31,8%
	Até 1 ano	22,6%
	De 2 a 4 anos	24,7%
	De 5 a 7 anos	9,8%
	Acima de 7 anos	11,1%
Cursando a pós-graduação (atual)	Sim	52%
	Não	48%
Obrigatoriedade do estágio docência	Sim	71,3%
	Não	28,7%

Fonte: Dados da pesquisa.

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

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

Foram apresentadas 31 afirmações no questionário que contemplavam as 10 competências necessárias à docência, sugeridas por Zabalza (2003). Dentre as 31 assertivas propostas no questionário, 13 dedicaram-se a verificar a percepção dos discentes sobre suas experiências ao realizarem o estágio docência. Portanto, a Tabela 2 ilustra a análise descritiva referente às médias sobre as impressões dos pós-graduandos com e sem experiência na docência acerca do referido componente curricular.

**Tabela 2**

Percepção dos discentes sobre o estágio docência

Questões	Geral	Com experiência	Sem experiência
	Média	Média	Média
Quest. 1. Antes de iniciar o Estágio Docência, o professor responsável pela minha supervisão me apresentou o planejamento da disciplina, bem como as atividades que estavam previstas para serem realizadas durante a mesma.	7,17	6,84	7,86
Quest. 2. Antes do início da disciplina que acompanhei no Estágio Docência, tive a oportunidade de conhecer as características dos alunos matriculados (quantidade, idade, sua qualificação anterior, dentre outros aspectos).	2,56	2,57	2,54

**Tabela 2 cont.**

Percepção dos discentes sobre o estágio docência

<b>Questões</b>	<b>Geral Média</b>	<b>Com experiência Média</b>	<b>Sem experiência Média</b>
Quest. 3. Antes de iniciar o Estágio Docência tive a oportunidade de conhecer os procedimentos didáticos adotados pelo docente responsável pela disciplina, sua experiência e estilo em sala de aula.	6,02	5,75	6,58
Quest. 4. Ao iniciar o Estágio Docência, o professor responsável pela minha supervisão esclareceu quais seriam as minhas responsabilidades, bem como aquilo que seria esperado de mim na disciplina.	7,09	6,71	7,89
Quest. 12. Durante o Estágio Docência pude interagir com colegas que também estavam cursando a disciplina e trocar experiências relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem.	6,29	5,91	7,08
Quest. 13. No decorrer do Estágio Docência tive conhecimento sobre a avaliação institucional (exemplos: ENADE, Exame CFC) e os aspectos que compõem tal avaliação.	2,87	2,88	2,86
Quest. 17. A disciplina que acompanhei durante o Estágio Docência estava relacionada à minha área de formação.	8,23	8,26	8,16
Quest. 18. A minha percepção em torno da docência no ensino superior se modificou após a realização do Estágio Docência.	6,62	6,22	7,44
Quest. 22. Participar do Estágio Docência fez com que eu percebesse a relevância do trabalho desenvolvido pela comunidade acadêmica (alunos, técnicos e professores) em prol da instituição de ensino, no que se refere ao propósito de cumprir com sua responsabilidade formadora (ensino, pesquisa e extensão).	7,18	6,92	7,74
Quest. 28. Ao coorientar pesquisas (Iniciação Científica, TCC, etc.), em conjunto com o meu orientador, pude desenvolver minhas habilidades em metodologia científica, bem como em pesquisa.	4,08	3,91	4,45
Quest. 29. Considerando as atividades que realizei durante o Estágio Docência, o <i>feedback</i> do professor responsável pela minha supervisão na disciplina contribuiu para a minha formação acadêmica.	6,37	6	7,15
Quest. 30. Considero que o professor responsável pela minha supervisão possuía formação docente para orientação no Estágio Docência.	7,84	7,57	8,4
Quest. 31. Considero que o Estágio Docência foi irrelevante para a minha formação pedagógica.	2,81	3,15	2,11

Fonte: Dados da pesquisa.

Percebe-se que o grupo sem experiência com a docência apresentou médias superiores ao grupo com experiência para a maioria das assertivas propostas. Esses resultados revelam a contribuição do estágio docência para a formação docente desses alunos, já que para muitos deles é

nesse ambiente onde ocorre o primeiro contato com a sala de aula, bem como com a prática docente (Joaquim et al., 2013).

Com o intuito de verificar se havia diferenças significativas para as questões apresentadas sobre a percepção dos pós-graduandos com e sem experiência, aplicou-se o teste de diferença de médias de *Mann-Whitney*, em virtude da distribuição dos dados ter se apresentado como não-normal. A hipótese testada foi a de que a percepção dos pós-graduandos com experiência na docência sobre as competências docentes desenvolvidas no estágio docência não possui diferença estatisticamente significativa entre aqueles que não possuem experiência. Dado o nível de significância de 5%, verificou-se que as questões 1, 4, 12, 18, 29 e 31 apresentaram diferenças significativas, conforme revela a Tabela 3.

**Tabela 3**

*Diferenças de Médias – Percepção dos discentes sobre o estágio docência*

Estatística/Variáveis	Quest_1	Quest_4	Quest_12	Quest_18	Quest_29	Quest_31
Média <i>ranking</i> com experiência	139,55	139,74	139,87	138,28	140,33	155,26
Média <i>ranking</i> sem experiência	167,14	166,76	166,48	169,80	165,53	134,42
<i>Mann-Whitney</i> U	7.810,50	7.847,50	7.874,00	7.555,00	7.965,00	8.248,00
<i>Wilcoxon</i> W	27.910,50	27.947,50	27.974,00	27.655,00	28.065,00	12.904,00
Z	-2,695	-2,591	-2,529	-2,995	-2.406,00	-2,091
<i>Asymp. Sig. (2-tailed)</i>	0,007	0,010	0,011	0,003	0,02	0,037

Fonte: Dados da pesquisa.

A Tabela 3 evidencia que a média do *ranking* dos discentes sem experiência na docência foi superior à média do grupo com experiência na docência para a maioria das assertivas, o que indica que o primeiro grupo tem uma percepção melhor sobre as experiências vivenciadas no estágio docência, se comparada à percepção do grupo de alunos com experiência no ensino. Esse resultado reflete o fato das experiências não terem valor garantido. A partir disso, pode-se inferir que os indivíduos são capazes de apresentar diferentes impressões acerca de uma mesma experiência, dado que a experiência atual é resultado da interação das experiências anteriores com as experiências presentes (Sonaglio, Godoi & Silva, 2013). Na seção a seguir são discutidos os resultados obtidos a partir da realização da análise fatorial exploratória.

### **Desenvolvimento de Competências Docentes a Partir do Estágio Docência**

Para caracterizar as competências docentes desenvolvidas no estágio docência, aplicou-se a análise fatorial. O teste foi realizado para as 18 assertivas relacionadas às competências necessárias à docência dispostas no questionário aplicado pela pesquisa. A escolha por essa análise é fundamentada no fato desse método sintetizar as demais assertivas em função das suas similaridades (Fávero et al., 2009).

Para que a análise fatorial possa ser realizada de forma adequada, é recomendável verificar a estatística *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) e o teste de esfericidade de *Bartlett*. Quanto mais próximo o KMO for de 1, mais adequada se torna a análise fatorial exploratória (Fávero et al., 2009). No caso deste estudo, o KMO encontrado foi de 0,939, o que revela ser apropriado o uso da análise fatorial exploratória. Além do KMO, o Método de Rotação *Varimax* permitiu agrupar as variáveis e quantificar os fatores. Diante disso, a Tabela 4 apresenta os três fatores identificados pela análise fatorial. Constata-se que esses fatores explicaram 71,41% da variação total dos dados. Ademais,

percebe-se que a maioria dos itens listados no referido quadro obtiveram cargas fatoriais superiores a 0,5, o que implica que elas são estatisticamente significativas, de acordo com Hair et al. (2005).

**Tabela 4**

Diferenças de Médias – Percepção dos discentes sobre o estágio docência

Itens/Indicadores	Fatores/Dimensões		
	1	2	3
Quest.7 O Estágio Docência me propiciou analisar como aplicar o conteúdo programático conforme o tempo, recursos disponíveis e acessíveis aos estudantes.	0,587		
Quest.19 O Estágio Docência contribuiu para que eu conhecesse alguns dos desafios que envolvem a docência (salas de aula cheias, turmas reduzidas, diferentes perfis de alunos, infraestrutura disponível, etc.).	0,821		
Quest.20 O Estágio Docência contribuiu para que eu tivesse uma visão mais crítica e reflexiva sobre o processo de ensino-aprendizagem.	0,829		
Quest.21 O Estágio Docência fez com que eu tivesse mais clareza em relação às responsabilidades (planejamento das aulas, infraestrutura e recursos disponíveis, salas de aula numerosas, avaliação, etc.) que envolvem a docência.	0,791		
Quest.23 O Estágio Docência contribuiu para que eu desenvolvesse minhas habilidades de contextualização e problematização de conteúdos teóricos.	0,789		
Quest.24 O Estágio Docência contribuiu para que eu desenvolvesse a minha capacidade de planejamento (da disciplina, das atividades, dos conteúdos a serem trabalhados durante as aulas).	0,808		
Quest.25 O Estágio Docência contribuiu para o desenvolvimento das minhas relações interpessoais no contexto acadêmico.	0,792		
Quest.26 O Estágio Docência contribuiu para que eu desenvolvesse a minha capacidade de comunicação.	0,811		
Quest.27 O Estágio Docência contribuiu para que eu desenvolvesse a minha capacidade criativa para atender as diferentes necessidades formativas dos alunos.	0,768		
Quest.5 No Estágio Docência tive a oportunidade de conhecer e opinar sobre o plano de curso desenvolvido pelo docente responsável pela disciplina.		0,815	
Quest.6 Durante o Estágio Docência tive a oportunidade de ‘interferir’ na inclusão de conteúdos que identifiquei como aplicáveis na prática profissional do futuro contador.		0,824	
Quest.9 No decorrer do Estágio Docência tive a oportunidade de propor a aplicação de novas tecnologias em sala de aula.		0,777	
Quest.8 O Estágio Docência me propiciou conhecer novas tecnologias aplicadas em sala de aula, como: ambientes virtuais de aprendizagem; ferramentas tecnológicas.			0,501
Quest.10 O acompanhamento realizado na disciplina de Estágio Docência fez com que eu percebesse a importância de uma comunicação didática e acessível para os alunos.			0,504

**Tabela 4 cont.**

Diferenças de Médias – Percepção dos discentes sobre o estágio docência

Itens/Indicadores	Fatores/Dimensões		
	1	2	3
Quest.11 Durante o Estágio Docência tive a oportunidade de presenciar aulas em turma numerosa, observar o estilo de comunicação adotado pelo docente, bem como o estilo de liderança assumido por ele para facilitar a condução das aulas.			0,770
Quest.14 No decorrer do Estágio Docência tive a oportunidade de participar da aplicação de diferentes metodologias de ensino em sala de aula.			0,633
Quest.15 O Estágio Docência me permitiu participar de várias modalidades de avaliação aplicadas em sala de aula (exemplo: avaliações em grupo e individual).			0,569
Quest.16 O Estágio Docência contribuiu para que eu conhecesse os diferentes métodos de avaliação, bem como seus processos de planejamento e execução.			0,640
<b>Autovalores (<i>Eigenvalue</i>)</b>	<b>55,98</b>	<b>9,63</b>	<b>5,78</b>
<b>% Variância Explicada</b>	<b>35,86</b>	<b>19,34</b>	<b>16,20</b>
<b>% Variância Acumulada</b>	<b>35,86</b>	<b>55,20</b>	<b>71,41</b>
<b>Alfa de <i>Cronbach</i></b>	<b>0,953</b>	<b>0,846</b>	<b>0,864</b>

Fonte: Dados da Pesquisa.

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

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

A assertiva número 20, ligada à competência “refletir e investigar sobre o processo de ensino” merece ser destacada, em virtude de ter sido a que obteve maior carga fatorial dentre as questões propostas. Dessa forma, o resultado encontrado no fator 1 reforça que reflexão, investigação, planejamento e comunicação são competências desenvolvidas no contexto do estágio docência. Segundo Merriam e Bierema (2013), a reflexão sobre a ação ocorre quando se tem uma experiência e conscientemente se reflete sobre ela, tendo em vista o fato de tê-la vivenciado anteriormente. A partir dessa reflexão, o indivíduo pode, então, optar por agir de maneira diferente ou semelhante ao que foi observado por ele.

O fator 2 foi nomeado de “**Competências de Planejamento, Preparação de Conteúdo e Aplicação de Novas Tecnologias**”. As variáveis agrupadas neste fator evidenciaram altas cargas fatoriais e explicou 19,34% da variação dos dados. Nesse sentido, espera-se que o discente seja capaz de desenvolver no contexto do estágio docência as competências que lhes auxiliarão em seu trabalho

enquanto educador, o que envolve além do conhecimento específico a ser compartilhado com os alunos, também os aspectos didático-pedagógicos inerentes ao processo educacional, tais como: planejamento, organização, ética, dentre outros (Vasconcelos et al., 2012).

Já o fator 3 foi denominado “**Competências no Processo de Avaliação, Organização e Elaboração das Metodologias de Ensino**”. Este fator explicou 16,20% da variação dos dados e as variáveis indicaram que os pós-graduandos desenvolveram as competências relacionadas à organização e elaboração das metodologias de ensino e aos métodos de avaliação. Entende-se que a adoção de diferentes estratégias de ensino por parte do professor é importante, pois além de contribuir para que o aluno desenvolva determinadas habilidades e competências, desperta nele a curiosidade, favorecendo a sua interação durante o processo educacional (Gil, 2008).

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

Na parte final do questionário, havia um campo para que o respondente pudesse registrar outras informações relacionadas ao tema pesquisado que não teriam sido exploradas pelo referido instrumento de pesquisa. Muitos participantes aproveitaram esse espaço para deixar suas críticas e impressões acerca de suas experiências no estágio docência. Alguns comentários ressaltaram a contribuição do estágio docência para a formação docente e outros destacaram as experiências negativas vivenciadas durante a realização da atividade, principalmente, em relação ao fato dos estagiários irem para a sala de aula sem uma preparação prévia e sem o acompanhamento de seus orientadores. Além disso, foram feitas críticas também à falta de formação pedagógica dos docentes responsáveis pela supervisão de estágio como mostram os relatos a seguir.

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

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

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

Em consonância ao que Pereira et al. (2018) constataram em seu estudo, os comentários dos participantes da pesquisa revelaram que por mais difíceis que tenham sido suas experiências no estágio docência, eles puderam aprender de alguma forma com as mesmas. Com isso, as figuras do aluno e do professor passaram a coexistir, já que de um lado se tem a insegurança e o medo por parte do pós-graduando e do outro, se tem a autocrítica, a autorreflexão e a autoconstrução desse discente enquanto futuro professor universitário (Pereira et al., 2018).

Pode-se inferir que a ausência de formação didático-pedagógica por parte de alguns professores que supervisionam o estágio pode comprometer diretamente a formação de seus orientandos. Dessa forma, o modo como o estágio docência tem sido gerido pelos docentes durante o processo de ensino influencia não só as experiências vivenciadas pelos pós-graduandos, mas também o aproveitamento dos mesmos em relação ao referido componente curricular. Isto,

consequentemente, pode comprometer não só as competências docentes que poderiam ser desenvolvidas durante o estágio docência, mas o processo de formação docente como um todo. Na próxima seção serão analisados os dados obtidos a partir do teste de diferença de médias.

### Análise das Contribuições do Estágio Docência

O teste de diferenças de médias (*Mann-Whitney*) foi aplicado com o intuito de verificar se as mesmas foram estatisticamente significativas, além de testar a heterogeneidade dos dados. Abaixo, são expostos os resultados do teste de hipóteses apresentadas para os grupos de pós-graduandos: com experiência na docência e sem experiência na docência. As hipóteses verificadas foram as seguintes:

**H<sub>0</sub>:** a percepção dos pós-graduandos com experiência na docência sobre as competências docentes desenvolvidas no estágio docência possui diferença estatisticamente significativa entre aqueles que não possuem experiência.

**H<sub>1</sub>:** a percepção dos pós-graduandos com experiência na docência sobre as competências docentes desenvolvidas no estágio docência não possui diferença estatisticamente significativa entre aqueles que não possuem experiência.

A Tabela 5 evidencia o resultado do teste de diferença de médias em relação aos discentes com e sem experiência na docência.

Com base na Tabela 5, dado o nível de significância de 5%, verifica-se que há diferença significativa apenas para o fator 1, o que implica que a hipótese alternativa (**H<sub>1</sub>**) deve ser rejeitada. Conforme apresentado na análise fatorial, o fator 1 foi denominado “**Competências sobre Reflexão, Investigação, Planejamento e Comunicação no ensino**”, indicando que a percepção dos pós-graduandos com experiência na docência de Ciências Contábeis sobre as competências docentes desenvolvidas no estágio docência possui diferença estatisticamente significativa entre aqueles que não possuem experiência para as competências agrupadas por esse fator. Já para os fatores 2 e 3, a hipótese nula (**H<sub>0</sub>**) deve ser rejeitada.

**Tabela 5**

Diferenças de médias para os grupos com experiência e sem experiência na docência

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

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao analisar a Tabela 5 é possível notar que as médias do grupo sem experiência com a docência para os fatores 1, 2 e 3 foram superiores às médias do grupo com experiência na docência, com destaque para a média do fator 1. Esse resultado revela que o grupo de discentes sem experiência com a docência teve maior grau de concordância em relação ao desenvolvimento de competências docentes durante o estágio docência. A realização do estágio docência é para o pós-graduando a oportunidade de experimentar a docência no seu sentido mais prático. É nesse momento que o discente pode associar a teoria à realidade do processo de ensino. Este contexto

favorece o desenvolvimento das competências necessárias para o exercício da docência, as quais influenciarão também na formação dos alunos que serão colocados futuramente como profissionais no mercado de trabalho (Santos & Helal, 2015).

## Considerações Finais

O presente estudo tem como objetivo identificar, na percepção dos discentes dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da área contábil (PPGCCs) no Brasil, quais competências são desenvolvidas no estágio docência para a qualificação docente.

De maneira geral, os achados da pesquisa evidenciaram que o estágio docência consiste em uma alternativa viável para a formação docente inicial e continuada dos pós-graduandos em Ciências Contábeis, pois ele permite que se associe a teoria à prática, à medida que proporciona diversas experiências que não só favorecem a aprendizagem, como também o desenvolvimento de competências docentes (Kolb & Kolb, 2005).

Ainda que críticas sejam feitas em relação ao modo como o estágio docência tem sido conduzido em algumas instituições de ensino, deve-se reconhecer as contribuições do mesmo para a qualificação pedagógica dos pós-graduandos, principalmente para os alunos advindos de cursos como o de Ciências Contábeis, que não oferecem, em suas estruturas curriculares, disciplinas voltadas para o magistério (Alves et al., 2016). Isto porque o estágio docência proporciona um contato inicial entre o discente e o processo educacional pelo qual ele será responsável ao assumir a docência como profissão. Neste sentido, a referida disciplina e/ou atividade, no âmbito da pós-graduação, permite que o aluno desenvolva competências que mais tarde lhe serão requeridas enquanto professor universitário, como as que são sugeridas por Zabalza (2003): planejar o processo de ensino-aprendizagem; comunicar-se e relacionar-se com os alunos; investigar e refletir sobre o ensino; avaliar; dentre outras.

Torna-se relevante evidenciar as contribuições e implicações dos achados identificados na presente pesquisa, no que tange ao oferecimento do estágio docência na formação docente dos pós-graduandos da área contábil. Ademais, percebe-se que a preocupação em torno do estágio docência deve se concentrar na forma como ele está sendo conduzido nos PPGCCs onde ele é ofertado. Logo, os objetivos educacionais buscados com a realização do estágio devem ser claros, assim como as diretrizes que envolvem o seu funcionamento.

Deve-se assegurar que o discente tenha uma orientação adequada por parte do professor que o supervisiona durante o estágio e para isso, é necessário que esse docente tenha uma formação (didático-pedagógica) que o qualifique para assumir esta atribuição, além de clareza sobre as suas responsabilidades enquanto orientador de estágio. Deste modo, os PPGCCs devem concentrar seus esforços no desenvolvimento de ações que garantam que o estágio docência sirva de suporte para a formação docente do pós-graduando, seja ela inicial ou continuada.

Além disto, é preciso desenvolver artifícios que assegurem a sistematização do estágio docência, a fim de garantir que as experiências vivenciadas nessa atividade contribuam de maneira efetiva para a formação docente do aluno. Afinal, para que competências didático-pedagógicas sejam desenvolvidas é preciso criar oportunidades e espaços destinados à formação docente (Masetto & Gaeta, 2015).

Todavia, entende-se que os PPGCCs devem rever suas estruturas pedagógicas, oferecendo um maior número de disciplinas ligadas à formação didático-pedagógico em caráter obrigatório, bem como componentes curriculares voltados para a prática docente (o que incluiria também a obrigatoriedade do estágio docência). Desta maneira, mudanças seriam necessárias também na atuação das instâncias reguladoras, como a CAPES. Isto porque o processo de avaliação dos

programas de pós-graduação realizado pela referida instância não apresenta indicadores que considerem o aspecto pedagógico da formação docente no conceito que é dado aos cursos (Bastos et al., 2011). Logo, a capacidade destes programas em formar mão-de-obra qualificada para atuar no processo de ensino-aprendizagem, não tem sido mensurada por esse processo de avaliação.

Ao expor as potencialidades e fragilidades acerca do modo como o estágio docência tem sido conduzido pelos programas de pós-graduação, este estudo contribui para que ações sejam revistas e articuladas tanto pelas instâncias reguladoras, como a CAPES, como pelas instituições de ensino superior, já que as mesmas devem ser responsabilizadas pela formação docente inicial do pós-graduando. Neste sentido, faz-se necessário que os PPGCCs proporcionem aos seus discentes as condições para que esse tipo de formação ocorra, seja ofertando um maior número de componentes curriculares voltados para a formação pedagógica e a prática dos seus alunos, seja proporcionando momentos onde os mesmos possam compartilhar suas experiências em relação à docência (através de minicursos, *workshops* ou outros tipos de eventos).

Dentre as limitações desta pesquisa, destaca-se o fato de nem todos os PPGCCs disponibilizarem os contatos dos discentes matriculados durante o período investigado por esta pesquisa, o que acaba influenciando na população, bem como na amostra deste trabalho.

Para futuras pesquisas, sugere-se que seja investigada com maior profundidade, a forma como os PPGCCs têm conduzido o estágio docência e quais medidas têm sido implementadas para garantir o aproveitamento do aluno ao cursá-lo.

## Referências

- Almeida, M. I. de, & Pimenta, S. G. (2014). Pedagogia universitária – valorizando o ensino e a docência na universidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 27(2), 7-31. <https://doi.org/10.21814/rpe.6243>
- Alves, A. V. S., Barbosa, C. R., & Dib, A. (2016). Fundamentos pedagógicos e a formação do docente: A experiência do estágio à docência. *Revista Docência do Ensino Superior*, 6(2), 63-88. <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2016.2186>
- Andere, M. A., & Araújo, A. M. P. de. (2008). Aspectos da formação do professor de ensino superior de ciências contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação. *Revista de Contabilidade e Finanças*, 19(48), 91-102. <https://doi.org/10.1590/S1519-70772008000300008>
- Araújo, M. V. M., Pereira, F. A. M., Silva, L. V. L. C., Lima, J. M. C., & Araújo, J. K. B. (2014). Estágio docência: concepções epistemológicas e suas influências nas metodologias de ensino. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 15(2), 237-269. <https://doi.org/10.13058/raep.2014.v15n2.20>
- Bastos, A. V. B., Tourinho, E. Z., Yamamoto, O. H., & Menandro, P. R. M. (2011). Réplica 1- Formar docentes: em que medida a pós-graduação cumpre esta missão? *Revista de Administração Contemporânea*, 15(6), 1152-1160. <https://doi.org/10.1590/S1415-65552011000600011>
- Brasil. (1996). Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, Distrito Federal, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)
- Capex. (2010). Portaria n° 76, de 14 de abril de 2010. *Regulamento do Programa de Demanda Social*. Recuperado de [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_076\\_Regulamento\\_DS.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_076_Regulamento_DS.pdf).

- Capex. (2017). *Avaliação da CAPES aponta crescimento da pós-graduação brasileira*. Recuperado de <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8558-avaliacao-da-capes-aponta-crescimento-da-pos-graduacao-brasileira>.
- Fávero, L. P., Belfiore, P., Silva, F. L., & Chan, B. L. (2009). *Análise de dados: Modelagem multivariada para tomada de decisões*. Elsevier.
- Gil, A. C. (2008). *Didática do ensino superior*. Atlas.
- Gosling, J., & Mintzberg, H. (2006). Management education as if both matter. *Management Learning*, 37(4), 419-428. <https://doi.org/10.1177/1350507606070214>
- Hair Jr., J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2005). *Análise multivariada de dados*. Bookman.
- Joaquim, N. de F., Vilas Boas, A. A., & Carrieri, A. de P. (2013). Estágio docente: Formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário? *Educação e Pesquisa*, 39(2), 351-365. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000200005>
- Junges, K. dos S., & Behrens, M. A. (2015). Prática docente no ensino superior: A formação pedagógica como mobilizadora de mudança. *Perspectiva*, 33(1), 285-317. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2014v33n1p285>
- Junges, K. dos S., & Behrens, M. A. (2016). Uma formação pedagógica inovadora como caminho para a construção de saberes docentes no ensino superior. *Educar em Revista*, 59, 211-229. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.42282>
- Knowles, M. S., Holton, E. F., Holton, E., & Swanson, R. A. (2005). *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development* (6 ed.). Elsevier. <https://doi.org/10.4324/9780080481913>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 193-212. <https://doi.org/10.5465/amle.2005.17268566>
- Lourenço, C. D. da S., Lima, M. C., & Narciso, E. R. P. (2016). Formação pedagógica no ensino superior: O que diz a legislação e a literatura em Educação e Administração? *Avaliação*, 21(3), 691-717. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000300003>
- Masetto, M. T. (2015). *Competência pedagógica do professor universitário* (3. ed). Summus.
- Masetto, M. T., & Gaeta, C. (2015) Os desafios para a formação de professores do ensino superior. *Revista Triângulo*, 8(2). <https://doi.org/10.18554/rt.v8i2.1550>
- Merriam, S. B., & Bierema, L. L. (2013). *Adult learning: Linking theory and practice*. Jossey-Bass.
- Miranda, G. J. (2010). 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*, 4(2), 81-98, 2010. <https://doi.org/10.17524/repec.v4i2.202>
- Miranda, G. J., Casa Nova, S. P. de C., & Cornachione, E. B. (2012). Os saberes dos professores-referência no ensino de contabilidade. *Revista Contabilidade & Finanças*, 23(59), 142-153. <https://doi.org/10.1590/S1519-70772012000200006>
- Nganga, C. S. N., Botinha, R. A., Miranda, G. J., & Leal, E. A. (2016). Mestres e doutores em Contabilidade no Brasil: análise dos componentes pedagógicos de sua formação inicial. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(1), 83-99. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.1.005>
- Nogueira, D. R., Casa Nova, S. P. de C., & Carvalho, R. C. O. (2012). O bom professor na perspectiva da geração Y: uma análise sob a percepção dos discentes de Ciências Contábeis. *Revista Enfoque: Reflexão Contábil*, 31(3), 37-52. <https://doi.org/10.4025/enfoque.v31i3.16895>

- Nossa, V. (1999). Formação do corpo docente dos cursos de graduação em Contabilidade no Brasil: Uma análise crítica. *Caderno de Estudos*, 21, 1-20. <https://doi.org/10.1590/S1413-92511999000200005>
- Pachane, G. G., & Pereira, E. M. de A. (2004). A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1). <https://doi.org/10.35362/rie3512925>
- Patrus, R., & Lima, M. C. (2014) A formação de professores e de pesquisadores em administração: contradições e alternativas. *Revista Economia & Gestão*, 14(34), 4-29. <https://doi.org/10.5752/P.1984-6606.2014v14n34p4>
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *REIFOP*, 14(1), 67-80.
- Pereira, J. R., Sousa, C. V., Bueno, N. X., & Santos, L. T. (2018). Pedagogia *fast food*: Estágio docente e a formação de professores. *Teoria e Prática em Administração*, 8(1), 47-74. <https://doi.org/10.21714/2238-104X2018v8i1-36797>
- Perrenoud, Ph. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: ArtMed.
- Pimenta, S. G. (2009). A profissão professor universitário: processos de construção da identidade docente. In: M. I. da Cunha, S. R. Soares & M. L. Ribeiro (Orgs.), *Docência universitária: profissionalização e práticas educativas*. UEFS Editora.
- Puentes, R. V., Aquino, O. F., & Quillici Neto, A. (2009). Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. *Educar em Revista*. 34, 169-184. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000200010>
- Rezende, M. G., & Leal, E. A. (2013). Competências requeridas dos docentes do curso de Ciências Contábeis na percepção dos estudantes. *Sociedade, Contabilidade e Gestão*, 8(2), 145-160. [https://doi.org/10.21446/scg\\_ufrj.v8i2.13295](https://doi.org/10.21446/scg_ufrj.v8i2.13295)
- Santana, A. L. A., & Araújo, A. M. P. (2011). Aspectos do perfil do professor de Ciências Contábeis e seu reflexo no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) – um estudo nas universidades federais do Brasil. *Contabilidade Vista & Revista*, 22(4), 73-112.
- Santos, K. C. G. dos, & Helal, D. H. (2015). 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*, 9(1), 1-20.
- Schulman, L. S. (2005) Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. Profesorado – *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2), 1-30.
- Silva, A. B., & Costa, F. J. da. (2014). Itinerários para o desenvolvimento da competência docente na pós-graduação *stricto sensu* em Administração. *Revista Economia & Gestão*, 14(34), 30-57. <https://doi.org/10.5752/P.1984-6606.2014v14n34p30>
- Slomski, V. G. (2007). 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*, 1(1), 87-103. <https://doi.org/10.11606/rco.v1i1.34699>
- Slomski, V. G., & Martins, G. de A. (2008). O conceito de professor investigador: Os saberes e as competências necessárias à docência reflexiva na área contábil. *Revista Universo Contábil*, 4(4), 6-21.
- Soares, S. R. (2009). A profissão professor universitário: reflexões acerca da sua formação. In: M. I. da Cunha, S. R. Soares & M. L. Ribeiro (Orgs.), *Docência universitária: Profissionalização e práticas educativas*. UEFS Editora.
- Sonaglio, A. L. B., Godoi, C. K., & Silva, A. B. (2013). Estilos de aprendizagem experiencial e aquisição de habilidades: um estudo com discentes de graduação em administração em instituições de ensino superior. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 14(1), 123-159. <https://doi.org/10.13058/raep.2013.v14n1.75>

- Torelló, O. M. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. Profesorado – *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3), 195-211.
- Vasconcelos, A. F. de, Cavalcante, P. R. N., & Monte, P. A. do. (2012). Fatores que influenciam as competências em docentes de Ciências Contábeis. *Veredas FAVIP – Revista Eletrônica de Ciências*, 5(1-2), 86-101.
- Wall, M. L., Prado, M. L., & Carraro, T. E. (2008). A experiência de realizar um estágio docência aplicando metodologias ativas. *Acta Paulista de Enfermagem*, 21(3), 515-519.  
<https://doi.org/10.1590/S0103-21002008000300022>
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Narcea Ediciones.
- Zabalza, M. A. (2004). *O ensino universitário: Seu cenário e seus protagonistas*. Trad. E. Rosa. Artmed.

## Sobre o Autores

### Layne Vitória Ferreira

Universidade Federal de Uberlândia

lyvferreira@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2397-8410>

Mestre em Controladoria pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Pesquisadora do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade da Universidade Federal de Uberlândia (NEPAC-UFU).

### Edvalda Araújo Leal

Universidade Federal de Uberlândia

edvalda@ufu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7497-5949>

Doutora em Administração pela Fundação Getúlio Vargas (FGV-SP). Professora Adjunta da Faculdade de Ciências Contábeis, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

# archivos analíticos de políticas educativas

Volume 28 Número 130

31 de agosto 2020

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa\_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas  
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Coordenadoras: **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Editores Associadas: **Andréa Barbosa Gouveia** (Universidade Federal do Paraná), **Kaizo Iwakami Beltrao**, (EBAPE/FGV), **Sheizi Calheira de Freitas** (Federal University of Bahia), **Maria Margarida Machado**, (Federal University of Goiás / Universidade Federal de Goiás), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Maria Lúcia Rodrigues Muller** (Universidade Federal de Mato Grosso e Science)

**Almerindo Afonso**

Universidade do Minho  
Portugal

**Alexandre Fernandez Vaz**

Universidade Federal de Santa  
Catarina, Brasil

**José Augusto Pacheco**

Universidade do Minho, Portugal

**Rosanna Maria Barros Sá**

Universidade do Algarve  
Portugal

**Regina Célia Linhares Hostins**

Universidade do Vale do Itajaí,  
Brasil

**Jane Paiva**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Maria Helena Bonilla**

Universidade Federal da Bahia  
Brasil

**Alfredo Macedo Gomes**

Universidade Federal de Pernambuco  
Brasil

**Paulo Alberto Santos Vieira**

Universidade do Estado de Mato  
Grosso, Brasil

**Rosa Maria Bueno Fischer**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Jefferson Mainardes**

Universidade Estadual de Ponta  
Grossa, Brasil

**Fabiany de Cássia Tavares Silva**

Universidade Federal do Mato  
Grosso do Sul, Brasil

**Alice Casimiro Lopes**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Jader Janer Moreira Lopes**

Universidade Federal Fluminense e  
Universidade Federal de Juiz de Fora,  
Brasil

**António Teodoro**

Universidade Lusófona  
Portugal

**Suzana Feldens Schwertner**

Centro Universitário Univates  
Brasil

**Debora Nunes**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Norte, Brasil

**Lílian do Valle**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Geovana Mendonça Lunardi**

**Mendes** Universidade do Estado de  
Santa Catarina

**Alda Junqueira Marin**

Pontifícia Universidade Católica de  
São Paulo, Brasil

**Alfredo Veiga-Neto**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Flávia Miller Naethe Motta**

Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Dalila Andrade Oliveira**

Universidade Federal de Minas  
Gerais, Brasil

## archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Coordinador (Español / Latinoamérica): **Ignacio Barrenechea, Axel Rivas** (Universidad de San Andrés)

Editor Coordinador (Español / Norteamérica): **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México)

Editor Coordinador (Español / España): **Antonio Luzon** (Universidad de Granada)

Editores Asociados: **Felicita Acosta** (Universidad Nacional de General Sarmiento), **Jason Beech** (Universidad de San

Andrés), **Angelica Buendia**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto

Hurtado, Chile), **Veronica Gottau** (Universidad Torcuato Di Tella), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidade de

Chile), **Cesar Lorenzo Rodriguez Uribe** (Universidad Marista de Guadalajara)

**María Teresa Martín Palomo** (University of Almería), **María Fernández Mellizo-Soto** (Universidad Complutense de

Madrid), **Tiburcio Moreno** (Autonomous Metropolitan University-Cuajimalpa Unit), **José Luis Ramírez**, (Universidad

de Sonora), **Maria Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile)

**Claudio Almonacid**

Universidad Metropolitana de  
Ciencias de la Educación, Chile

**Miguel Ángel Arias Ortega**

Universidad Autónoma de la  
Ciudad de México

**Xavier Besalú Costa**

Universitat de Girona, España

**Xavier Bonal Sarro** Universidad

Autónoma de Barcelona, España

**Antonio Bolívar Boitia**

Universidad de Granada, España

**José Joaquín Brunner** Universidad

Diego Portales, Chile

**Damián Canales Sánchez**

Instituto Nacional para la  
Evaluación de la Educación,  
México

**Gabriela de la Cruz Flores**

Universidad Nacional Autónoma de  
México

**Marco Antonio Delgado Fuentes**

Universidad Iberoamericana,  
México

**Inés Dussel**, DIE-CINVESTAV,

México

**Pedro Flores Crespo** Universidad

Iberoamericana, México

**Ana María García de Fanelli**

Centro de Estudios de Estado y  
Sociedad (CEDES) CONICET,  
Argentina

**Juan Carlos González Faraco**

Universidad de Huelva, España

**María Clemente Linuesa**

Universidad de Salamanca, España

**Jaume Martínez Bonafé**

Universitat de València, España

**Alejandro Márquez Jiménez**

Instituto de Investigaciones sobre la  
Universidad y la Educación,  
UNAM, México

**María Guadalupe Olivier Tellez**,

Universidad Pedagógica Nacional,  
México

**Miguel Pereyra** Universidad de

Granada, España

**Mónica Pini** Universidad Nacional

de San Martín, Argentina

**Omar Orlando Pulido Chaves**

Instituto para la Investigación  
Educativa y el Desarrollo  
Pedagógico (IDEP)

**José Ignacio Rivas Flores**

Universidad de Málaga, España

**Miriam Rodríguez Vargas**

Universidad Autónoma de  
Tamaulipas, México

**José Gregorio Rodríguez**

Universidad Nacional de Colombia,  
Colombia

**Mario Rueda Beltrán** Instituto de

Investigaciones sobre la Universidad  
y la Educación, UNAM, México

**José Luis San Fabián Maroto**

Universidad de Oviedo,  
España

**Jurjo Torres Santomé**, Universidad

de la Coruña, España

**Yengny Marisol Silva Laya**

Universidad Iberoamericana,  
México

**Ernesto Treviño Ronzón**

Universidad Veracruzana, México

**Ernesto Treviño Villarreal**

Universidad Diego Portales  
Santiago, Chile

**Antoni Verger Planells**

Universidad Autónoma de  
Barcelona, España

**Catalina Wainerman**

Universidad de San Andrés,  
Argentina

**Juan Carlos Yáñez Velazco**

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives  
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren Harris, Danah Henriksen, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

**Madelaine Adelman** Arizona State University

**Cristina Alfaro** San Diego State University

**Gary Anderson** New York University

**Michael W. Apple** University of Wisconsin, Madison

**Jeff Bale** University of Toronto, Canada

**Aaron Benavot** SUNY Albany

**David C. Berliner** Arizona State University

**Henry Braun** Boston College

**Casey Cobb** University of Connecticut

**Arnold Danzig** San Jose State University

**Linda Darling-Hammond** Stanford University

**Elizabeth H. DeBray** University of Georgia

**David E. DeMatthews** University of Texas at Austin

**Chad d'Entremont** Rennie Center for Education Research & Policy

**John Diamond** University of Wisconsin, Madison

**Matthew Di Carlo** Albert Shanker Institute

**Sherman Dorn** Arizona State University

**Michael J. Dumas** University of California, Berkeley

**Kathy Escamilla** University of Colorado, Boulder

**Yariv Feniger** Ben-Gurion University of the Negev

**Melissa Lynn Freeman** Adams State College

**Rachael Gabriel** University of Connecticut

**Amy Garrett Dikkers** University of North Carolina, Wilmington

**Gene V Glass** Arizona State University

**Ronald Glass** University of California, Santa Cruz

**Jacob P. K. Gross** University of Louisville

**Eric M. Haas** WestEd

**Julian Vasquez Heilig** California State University, Sacramento

**Kimberly Kappler Hewitt** University of North Carolina

Greensboro

**Aimee Howley** Ohio University

**Steve Klees** University of Maryland

**Jaekyung Lee** SUNY Buffalo

**Jessica Nina Lester** Indiana University

**Amanda E. Lewis** University of Illinois, Chicago

**Chad R. Lochmiller** Indiana University

**Christopher Lubienski** Indiana University

**Sarah Lubienski** Indiana University

**William J. Mathis** University of Colorado, Boulder

**Michele S. Moses** University of Colorado, Boulder

**Julianne Moss** Deakin University, Australia

**Sharon Nichols** University of Texas, San Antonio

**Eric Parsons** University of Missouri-Columbia

**Amanda U. Potterton** University of Kentucky

**Susan L. Robertson** Bristol University

**Gloria M. Rodriguez** University of California, Davis

**R. Anthony Rolle** University of Houston

**A. G. Rud** Washington State University

**Patricia Sánchez** University of Texas, San Antonio

**Janelle Scott** University of California, Berkeley

**Jack Schneider** University of Massachusetts Lowell

**Noah Sobe** Loyola University

**Nelly P. Stromquist** University of Maryland

**Benjamin Superfine** University of Illinois, Chicago

**Adai Tefera** Virginia Commonwealth University

**A. Chris Torres** Michigan State University

**Tina Trujillo** University of California, Berkeley

**Federico R. Waitoller** University of Illinois, Chicago

**Larisa Warhol** University of Connecticut

**John Weathers** University of Colorado, Colorado Springs

**Kevin Welner** University of Colorado, Boulder

**Terrence G. Wiley** Center for Applied Linguistics

**John Willinsky** Stanford University

**Jennifer R. Wolgemuth** University of South Florida

**Kyo Yamashiro** Claremont Graduate University

**Miri Yemini** Tel Aviv University, Israel