



unopar

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO EM METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE
LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS**

JOSÉ MANOEL DA COSTA

**PROFISSIONAIS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: COMPETÊNCIAS
PEDAGÓGICAS PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA**

LONDRINA
2016

JOSÉ MANOEL DA COSTA

**PROFISSIONAIS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: COMPETÊNCIAS
PEDAGÓGICAS PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu - Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias da Universidade Norte do Paraná - UNOPAR, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Celso Leopoldo Pagnan

LONDRINA

2016

**AUTORIZO A REPRODUÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE
TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU
ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA,
DESDE QUE CITADA A FONTE.**

**Dados Internacionais de catalogação-na-publicação
Universidade Norte do Paraná
Biblioteca Central
Setor de Tratamento da Informação**

C873p Costa, José Manoel da
Profissionais de Ciências Contábeis: competências
pedagógicas para o exercício da docência/ José Manoel da
Costa. Londrina: [s.n], 2016
62f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Metodologias
para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias). Univer-
sidade Norte do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Celso Leopoldo Pagnan

1 - Ensino - dissertação de mestrado - UNOPAR 2-
Ensino de Contabilidade 3- Competências pedagógicas 4-
Formação pedagógica - I Pagnan, Celso Leopoldo; orient. II-
Universidade Norte do Paraná.

CDU 657.1:37.02

JOSÉ MANOEL DA COSTA

PROFISSIONAIS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: COMPETÊNCIAS
PEDAGÓGICAS PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

Dissertação apresentada à UNOPAR, no Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias, área de concentração em Ensino de Linguagens e suas Tecnologias como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre conferida pela Banca Examinadora formada pelos professores:

Prof. Dr. Celso Leopoldo Pagnan
UNOPAR

Prof. Dr. Anderson Teixeira Rolim
UNOPAR

Prof. Dr. Regis Garcia
UEL

Londrina, 29 de fevereiro de 2016.

*A quem me deu nova vida em Cristo:
Meu Deus e Pai.
Aos meus sábios professores iletrados:
Meus pais: Manoel e Maria.
Aos meus motivos para nunca desistir:
Minha esposa Cássia e meu filho Mateus.
Amo Vocês!*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me dado a vida e por ter me provido de condições para a realização deste mestrado. Aos meus pais, Manoel e Maria (ambos *in memoriam*), por terem me educado com uma sabedoria inigualável, mesmo sem serem letrados, me dando suporte para estudar quando as condições eram adversas. A minha esposa Cássia e a meu filho Mateus, por partilharem das alegrias e das dificuldades durante a realização do mestrado, com apoio incondicional me incentivando e motivando a seguir em frente, mesmo com privação de grandes momentos familiares.

Aos meus professores do Programa de Pós-graduação em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias: Prof.^a Dra. Ana Paula Pinheiro da Silveira, Prof.^a Dra. Andréia de Freitas Zompero, Prof.^a Dra. Sônia Maria da Costa Mendes, Prof.^a Dra. Bernadete de Lourdes Streisky Strang, Prof.^a Dra. Okçana Battini, Prof. Dr. Fábio Bento e à Prof.^a Dra. Samira FayesKfoury da Silva, com os quais tive a oportunidade de receber e compartilhar momentos de aprendizagem que foram fundamentais e inspiradores na execução deste trabalho. Em especial, agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Celso Leopoldo Pagnan, que acreditou em mim e não mediu esforços, utilizando as tecnologias da comunicação como meio para minimizar o efeito da distância, suas orientações foram decisivas para a realização deste trabalho.

Aos colegas de turma e de trabalho, com os quais tive o privilégio de compartilhar ideias sobre esta pesquisa, agradeço por me incentivarem a romper meus limites e desafios.

A todos que, de maneira direta ou indireta, contribuíram para o desenvolvimento desta dissertação de mestrado, meu muito obrigado!

Só sabemos com exatidão quando sabemos
pouco; à medida que vamos adquirindo
conhecimentos, instala-se a dúvida.
Johann Goethe

COSTA, José Manoel. **Profissionais de ciências contábeis: competências pedagógicas para o exercício da docência**. 2016. 62f. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, UNOPAR, Londrina, 2016.

RESUMO

A formação em curso superior de Bacharelado em Ciências Contábeis permite aos alunos apenas uma formação para atuar especificamente no mercado, como a Diretriz Curricular Nacional não restringe, mas também não determina, não se encontra os conteúdos de formação pedagógica nas matrizes curriculares. O profissional de contabilidade que deseja atuar em docência sente dificuldades para exercê-la. O objeto desse estudo é compreender a percepção de professores dos cursos de ciências contábeis em instituições de ensino superior de Londrina, sobre as competências pedagógicas utilizadas no exercício da atividade de docência, frente à formação pedagógica necessária para o exercício destas práticas. Para tanto, foram estabelecidos como objetivos específicos: aprofundar os conhecimentos a respeito da formação para a docência no ensino superior; identificar elementos envolvidos nas percepções dos professores sobre a formação pedagógica; apontar as necessidades de formação pedagógica para atuação docente. O estudo parte do pressuposto de que os docentes das disciplinas da área contábil têm formação de bacharéis em ciências contábeis e não possuem formação pedagógica para o exercício da docência. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, exploratório-descritivo, que utiliza como instrumento de coleta de dados questionários com os professores de disciplinas da área contábil dos cursos de ciências contábeis das instituições de ensino superior de Londrina. A análise dos dados permitiu constatar que, na visão dos professores, a ausência da formação pedagógica pode ser considerada um dos obstáculos no exercício da docência, portanto pode-se concluir com a pesquisa que a maioria dos professores, no início da atividade docente, não possuíam competências pedagógicas específicas, foram adquiridas ao longo de sua experiência como docente.

PALAVRAS-CHAVE:

Ensino de contabilidade. Competências pedagógicas. Formação pedagógica.

COSTA, José Manoel. **Professional accounting: teaching skills for the practice of teaching.**2016. 62f. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, UNOPAR, Londrina, 2016.

ABSTRACT

The degree in training Bachelor of Accounting allows students only training to work specifically on the market, such as the National Curriculum Directive does not restrict, but not determine, is not the content of teacher training in the curriculum matrices. The accounting professional you want to work in teaching feels difficult to exercise. The object of this study is to understand the perception of professors from accountancy courses at higher education institutions in Londrina, about teaching skills used in the teaching profession activity, compared to the pedagogical training required for the exercise of such practices. For that, we established the following objectives: improve knowledge about the training for teaching in higher education; identify elements involved in the perceptions of teachers on teacher training; point out the pedagogical formation needs for educational performance. The study assumes that teachers of subjects in accounting graduates have training in accounting and have no pedagogical training for the teaching profession. It is a qualitative research, exploratory and descriptive, which uses as data collection instrument questionnaires with professors from accounting courses in accounting sciences of Londrina higher education institutions. Data analysis allowed establishing that, in the view of professors, absence of pedagogical training can be considered one of the obstacles in the exercise of teaching, therefore it can be concluded through research that most teachers at the beginning of the teaching activity , did not have specific pedagogical skills were acquired during his experience as a teacher.

KEYWORDS:

Accounting education.Pedagogical skills.Pedagogical training.

LISTA DE ABREVIATURAS

IES – Instituições de Ensino Superior

CFE – Conselho Federal de Educação

CES – Câmara de Educação Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

MEC – Ministério da Educação

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UNOPAR – Universidade Norte do Paraná

UNIFIL – Centro Universitário Filadélfia

PUC – Pontifícia Universidade Católica

UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná

FECEA – Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana

FACCAR – Faculdade Paranaense

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Evolução dos matriculados em cursos superiores no Brasil

Gráfico 2: Matrículas no curso de ciências contábeis

Gráfico 3: Participação percentual de funções docentes nas IES públicas

Gráfico 4: Participação percentual de funções docentes nas IES particulares

Gráfico 5: Grau de formação - percentual

Gráfico 6: Nível de conhecimento das competências

Gráfico 7: Competências Pedagógicas na Graduação

Gráfico 8: Formação continuada

Gráfico 9: Competências geradas por curso específico

Gráfico 10: Competências no início da docência

Gráfico 11: Importância da formação pedagógica

Gráfico 12: Matriz curricular e formação pedagógica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 – O curso de Ciências Contábeis no Brasil	13
2 – A atividade docente	22
3 –O docente de Ciências Contábeis: formação e competências.....	29
3.1 Competências do docente de ciências contábeis.....	37
4 – Percepção sobre o trabalho docente.....	41
4.1 Metodologia	41
4.2 Análise dos questionários	42
Considerações finais	53
Referências	55
Apêndice.....	60

INTRODUÇÃO

Atuar no contexto educacional demanda algumas habilidades e competências específicas. Tais características são mensuradas, por exemplo, nas diversas avaliações do MEC para determinar a qualidade do ensino em todos os níveis do processo educacional brasileiro. No caso específico do ensino superior essa avaliação é chamada de Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), por meio da qual se observa o quanto um curso superior acrescentou em habilidades e competências ao formando. Nesse mesmo processo, instituições e professores são avaliados direta ou indiretamente. O objetivo maior dessa iniciativa é mensurar a qualidade do ensino ofertado pelas Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil.

O curso de Ciências Contábeis está, segundo Censo do MEC/Inep (2013), entre os quatro cursos de graduação mais procurados por estudantes no Brasil, o que indica sua grande importância, haja vista a complexidade da economia brasileira. Com isso, há uma exigência do mercado por profissionais qualificados. O responsável imediato por essa qualificação é o professor de graduação, que, para promover um curso de qualidade, tem que igualmente estar preparado e ter as devidas competências para exercer a função de docente. Porém, como se sabe, o objetivo principal de um bacharelado, caso do curso de Ciências Contábeis, é formar profissionais para atuarem no mercado específico.

Nesse sentido, a presente dissertação tem como objetivo principal determinar, por meio de uma pesquisa bibliográfica e qualitativa, por não ter tratamento estatístico, qual a percepção que professores do curso de ciências contábeis têm sobre as devidas competências para exercer a função docente. Os cursos de bacharelado visam, primordialmente, formar profissionais para atuarem em seu ramo específico de conhecimento. No caso, espera-se que os formandos em ciências contábeis atuem, especialmente, como contadores. No entanto, qualquer profissional pode também atuar como professor de IES, bastando, para isso, fazer um curso de especialização, conforme será melhor demonstrado adiante. O que se quer investigar é quais competências o profissional deve ter para atuar na função docente, e principalmente saber se o profissional que opta pela carreira docente se

considera apto e possuidor das devidas competências para atuar como professor de IES.

Considerando essa possibilidade de atuação profissional, buscamos responder a seguinte questão: qual a percepção dos docentes de ciências contábeis das Instituições de Ensino Superior (IES) de Londrina em relação às competências pedagógicas necessárias, bem como as que eles percebem ter no exercício de sua atividade docente? Em outros termos, procuraremos mostrar as diferenças de percepção dos docentes de ciências contábeis das IES de Londrina sobre as competências pedagógicas necessárias e as que julgam ter antes e depois de determinado tempo de docência.

Historicamente, os projetos pedagógicos dos cursos de ciências contábeis no Brasil, até por consequência do antigo currículo mínimo obrigatório e posteriormente das Diretrizes Curriculares Nacionais, não contemplam formação pedagógica para o exercício da docência. Muito embora as diretrizes tenham representado um avanço conceitual em relação ao currículo mínimo obrigatório anteriormente utilizado:

enquanto os Currículos Mínimos inibiam a inovação e a criatividade das instituições, que não detinham liberdade para reformulações naquilo que estava, por Resolução do CFE, estabelecido nacionalmente como componente curricular, até com detalhamento de conteúdos obrigatórios, as Diretrizes Curriculares Nacionais ensejam a flexibilização curricular e a liberdade de as instituições elaborarem seus projetos pedagógicos para cada curso segundo uma adequação às demandas sociais e do meio e aos avanços científicos e tecnológicos, conferindo-lhes uma maior autonomia na definição dos currículos plenos dos seus cursos" (BRASIL, 2002)

Mesmo assim, nas matrizes curriculares dos cursos de ciências contábeis das Instituições de Ensino Superior da região de Londrina/PR consultadas (UEL, UNOPAR, UNIFIL, PUC, UENP, FECEA, FACCAR) não foi possível identificar conteúdos voltados para a formação pedagógica. Pesquisar este tema, sob o enfoque da atuação docente, poderá contribuir para a melhoria do trabalho desses docentes.

Embora o objetivo principal do curso superior em ciências contábeis seja a formação do contador, os profissionais se deparam com a possibilidade de outra atuação profissional: a docência. O que é caminho possível dentro das competências do profissional pode se tornar também um problema, pois como

exercer a atividade docente sem ter um preparo adequado, uma vez que os cursos não preveem a licenciatura, e sim o bacharelado?

Procuramos, com o presente trabalho, contribuir com as discussões sobre a formação pedagógica do professor de disciplinas da área contábil no ensino superior, chamando atenção para a ausência de formação pedagógica nos cursos de bacharelado em ciências contábeis e a falta de obrigatoriedade legal de formação pedagógica para atuar no ensino superior. Luckesi (1996, p. 46) nos traz uma grande contribuição, ao afirmar:

Um educador, que se preocupe com que sua prática educacional esteja voltada para transformação, não poderá agir inconsciente e irrefletidamente. Cada passo de sua ação deverá estar marcado por uma decisão clara e explícita do que está fazendo e para onde possivelmente está encaminhando os resultados de sua ação.

Alguns pesquisadores chamam a atenção para a formação docente que os professores recebem para trabalhar no ensino superior. A maioria desses profissionais não considera a necessidade de uma preparação específica para exercer a função de docente no ensino superior. Isaia (2006) afirma que é como se o conhecimento específico desenvolvido na formação acadêmica e também o exercício profissional bastassem para assegurar o bom desempenho docente. De acordo com Behrens (1996), o magistério nas universidades tem sido exercido por profissionais das mais variadas áreas do conhecimento, encontram-se exercendo a função docente, entre outros grupos, profissionais que atuam no mercado de trabalho específico e se dedicam ao magistério algumas horas por semana. Segundo Behrens (1996), o alerta que se impõe é o de que o professor profissional ou o profissional liberal professor, ao optar pela docência, precisa ter consciência de que, ao adentrar a sala de aula, seu papel essencial é ser professor.

Considerando esse contexto da docência, vamos, pois, refletir sobre como o professor na área de ciências contábeis percebe sua atividade e também se considera ter as devidas competências para exercer a função docente. Partimos do princípio de que seria interessante que no currículo dos cursos de bacharelado, particularmente no curso objeto de nosso trabalho, houvesse disciplinas optativas, que possibilitassem ao graduando, em havendo interesse, uma formação pedagógica, capaz de desenvolver as competências específicas para o exercício da docência.

A presente pesquisa nasceu da necessidade de entender melhor as dificuldades percebidas pelos profissionais de mercado quando decidem atuar em outra função, no caso a docente e também da nossa própria experiência profissional. Técnico em contabilidade e depois graduado em Ciências Contábeis, percebemos, como aluno, que muitos professores não tinham a devida competência para ministrar aulas, mesmo sem saber que competências pedagógicas seriam necessárias para desempenhar a atividade docente.

Já como professor, percebemos que as dificuldades para a condução das aulas eram semelhantes aos que pareciam ter os antigos professores, entre as quais: motivar os alunos, ministrar conteúdos, lidar com metodologias de ensino, o que dificultaria a aprendizagem dos alunos, e avaliar.

Por este motivo, traçamos o objetivo de pesquisar se os atuais professores da área contábil também se percebem com tais dificuldades.

Para tanto, dividimos a presente dissertação em quatro capítulos. No primeiro, queremos fazer um breve histórico do curso de ciências contábeis no Brasil, bem como tratar das resoluções dos conselhos superiores que definiram as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Ciências Contábeis no Brasil.

No capítulo 2, vamos abordar a atividade docente, dando destaque para a necessidade de uma formação adequada, bem como para o desenvolvimento da pesquisa de modo a possibilitar ao docente mais ferramentas para atuar em sala de aula e fora dela.

No capítulo 3, vamos tratar sobre o professor da área contábil, com destaque para as devidas competências pedagógicas que deve ter o docente.

Por fim, com base em questionário enviado a professores de IES da região de Londrina/PR, vamos tratar propriamente sobre a percepção do profissional a respeito do trabalho docente.

1 O curso de Ciências Contábeis no Brasil

O curso superior em Contabilidade tem sua origem quando D. João (que se tornaria mais tarde D. João VI), um ano após sua vinda de Portugal ao Brasil, em 1809, criou a Aula de Comércio. Saes e Cytrynowicz (2001) apontam que havia um aprendizado formal nas áreas de administração, economia e contabilidade; isso se desdobrava, de modo mais específico, no então ensino comercial. Aos poucos é que foi havendo um desmembramento dando origem a cada curso em particular.

Para ser mais preciso, em 23 de novembro de 1808, foi criada uma cadeira de Aula Pública de Ciências Econômicas no Rio de Janeiro, atribuída a José da Silva Lisboa, Visconde de Cairu, que publicara livro intitulado *Princípios de Economia Política*. No ano seguinte, foi criada a Aula de Comércio, dando-se início ao ensino comercial no Brasil, conforme descrevem Peleias et al. (2006).

Ainda Saes e Cytrynowicz (2001) afirmam que houve diversas mudanças no ensino comercial brasileiro após a proclamação da República. Por exemplo, o Instituto Comercial do Rio de Janeiro foi substituído pela Academia de Comércio do Rio de Janeiro, tendo sido declarada de utilidade pública, o que permitiu que os diplomas por ela emitidas fossem oficialmente reconhecidos.

Quase cem anos depois da criação daquela primeira Aula de Comércio foi criada a escola inicial específica na área contábil.

Segundo Ludícibus (2006, p.41):

Provavelmente a primeira escola especializada no ensino da Contabilidade foi a Escola de Comércio Álvares Penteado, criada em 1902. Alguns autores preferem fazer recair a honra do pioneirismo na Escola Politécnica de São Paulo, a qual, alguns anos antes, em seu Curso Preliminar, já incluía a disciplina Escrituração Mercantil. Conquanto legalmente e cronologicamente tais autores possam ter razão, o fato de haver a disciplina de Escrituração Mercantil não caracteriza, a meu ver, um Curso de Contabilidade.

Em 1931, com a promulgação do Decreto 20.158, a profissão de contador foi regulamentada. Houve também uma reorganização do ensino comercial, que passou a ser exercido em três níveis: propedêutico, técnico e

superior. Não demorou muito para que, por meio do Decreto-lei nº 7.988, de 22/09/1945, surgisse de modo mais efetivo um curso em nível superior intitulado Ciências Contábeis e Atuariais,

Depois desse decreto, houve outras leis ou Resoluções que determinaram as Diretrizes do curso de Ciências Contábeis no Brasil. Quais sejam:

- ✓ Lei nº. 1.401 - 31 de julho de 1951 - dividiu o curso em dois: Bacharelado em Ciências Contábeis e Bacharelado em Ciências Atuariais.
- ✓ Resolução CFE s/nº. - 8 de fevereiro de 1963 – estabeleceu prazo mínimo de quatro anos para o Bacharelado em Ciências Contábeis.
- ✓ Resolução CFE nº. 3 - 3 de outubro de 1992 – Determinou que o Bacharelado deveria ter no mínimo 2.700 horas/aula.
- ✓ Resolução CNE/CES nº. 10 - 16 de dezembro de 2004 - instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Ciências Contábeis.

Essa última Resolução acabou por tornar oficial o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Superior (CES) n. 289/2003, e instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais. Não sem antes novos pareceres terem excluído das diretrizes a necessidade de abranger a inserção da atividade atuarial, que estava na origem comum das duas atividades. Como ambas possuem, em rigor, fundamentos distintos, determinou-se em definitivo o que o profissional das Ciências Contábeis deve ter de conteúdos para adquirir as competências e habilidades necessárias para a sua formação:

Quadro 1 – Conteúdos mínimos para os cursos de Ciências Contábeis

Formação Básica	Formação Profissional	Formação Teórico-Prática
Administração; Economia; Direito; Métodos quantitativos; Matemática; Estatística.	Teorias da Contabilidade; Noções de atividades atuariais; Noções de quantificações financeiras e patrimoniais, governamentais e não governamentais; Auditoria; Perícia e Arbitragem; Controladoria.	Estágio curricular supervisionado; Atividades complementares; Estudos independentes; Conteúdos Optativos; Prática em Laboratório de Informática.

Fonte: CNE/CES n. 10 de 2004 (BRASIL, 2004)

O Conselho Nacional de Educação (CNE), instituído em 1961, ficou com a responsabilidade de estabelecer currículos básicos para os cursos do ensino superior. Em 1963, o CNE determinou que o curso de contábeis deveria ter duração mínima de 4 anos. Em 1992, o já Conselho Federal de Educação (CFE) corroborou os quatro anos letivos como o mínimo para a formação de um profissional da área, com certa liberdade para que as Instituições de Ensino Superior (IES) pudessem, com base em uma grade prévia, definir sua grade curricular, conforme as necessidades locais.

Apenas como complemento e síntese, citemos Peleias et al. (2006), para quem o ensino de Contabilidade no Brasil, teve seis momentos principais:

1. Anos 1810 - Aulas de Comércio
2. Anos 1870 - Instituto Comercial do Rio de Janeiro
3. Anos 1900 - Ensino Comercial
4. Anos 1920 - Curso profissionalizante
5. Anos 1940 - Ensino Superior de fato
6. Anos 1970 - Pós-graduação na área

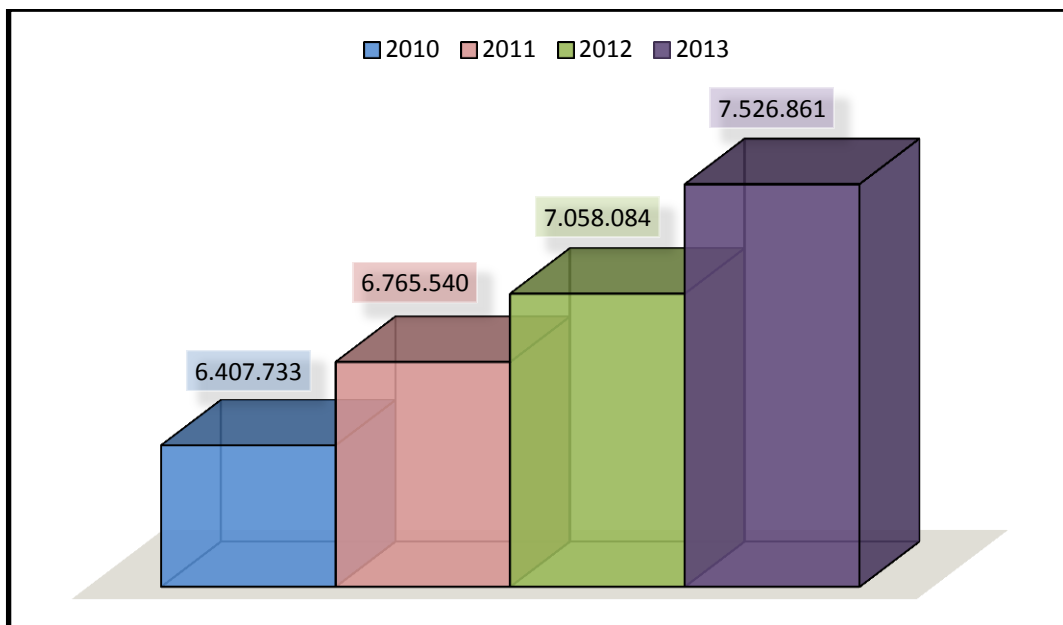
Em resumo, de disciplina em determinados cursos no século XIX, como Administração ou Economia, e início do XX, a contabilidade passou a ser tratada, na década de 1940, como conhecimento a ser adquirido à parte de outras áreas, valorizando, desse modo, a área e também o profissional. Isso graças à promulgação do Decreto-lei n. 6.141, de 1943, que promoveu ao nível superior o curso de contador.

Em complemento a essas informações históricas, destaquemos a evolução do número de matrículas na área de ciências contábeis, entre 2010 e 2013, por serem esses dados os disponibilizados pelo MEC. O objetivo é revelar, com base nessas informações, a importância do curso e a consequente necessidade de uma formação condizente com as expectativas da sociedade de modo geral e do mercado, leia-se empresas, em particular.

Como primeiro dado, observemos, no gráfico a seguir, a evolução no

número de matrículas no Brasil no ensino superior entre 2010 e 2013. Em seguida, destacamos o número de matriculados em ciências contábeis.

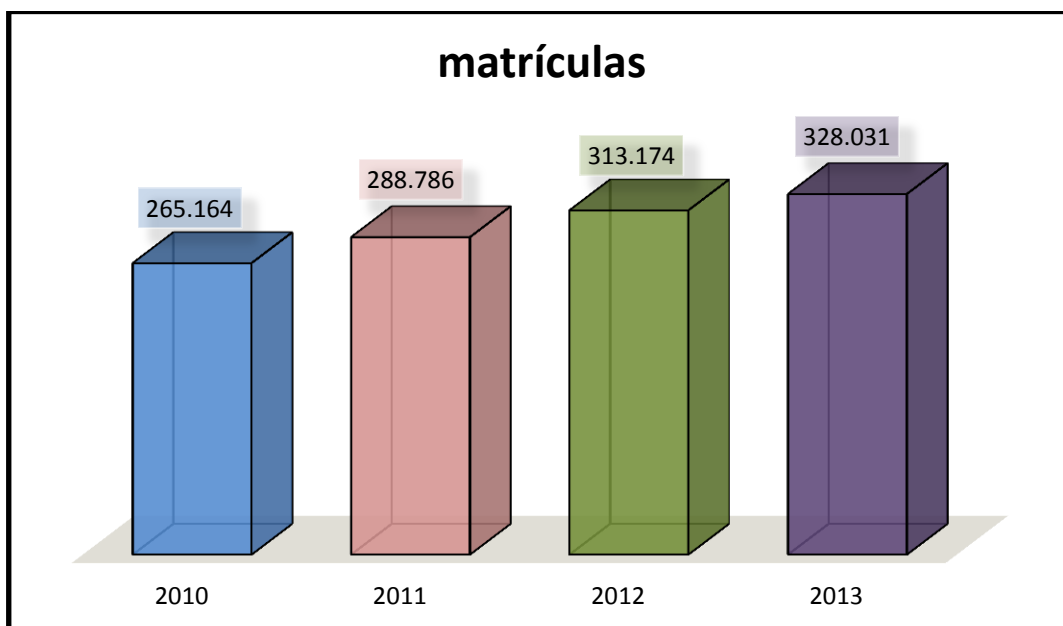
Gráfico 1– Evolução dos matriculados em cursos superiores no Brasil



Fonte: Mec/Inep (2015)

Observa-se que em três anos o número de alunos matriculados em cursos superiores no Brasil aumentou em 17,5%, passando de 6.407.733 para 7.526.861, evoluindo positivamente todos os anos, sendo 5,6% de 2010 para 2011, 4,3% de 2011 para 2012 e 6,6% de 2012 para 2013.

Para efeito comparativo, destaquemos os números no caso específico de ciências contábeis, que passou de 265.164 em 2010 para 328.031 em 2013, representando um aumento de 23,7% em três anos, a evolução anual percentual (8,9% de 2010 para 2011, 8,4% de 2011 para 2012 e 4,7% de 2012 para 2013) somente foi menor que as matrículas totais de 2012 para 2013, mas nos dois anos anteriores foi substancialmente maior, apresenta-se no Gráfico 2 a evolução em número de matrículas no curso de Ciências Contábeis, segundo o Censo do Ensino Superior divulgado pelo MEC.

Gráfico 2 – Matrículas no curso de ciências contábeis

Fonte: MEC/INEP (2015)

Trata-se de um crescimento significativo. Percentualmente, houve um aumento de 17,5% nos matriculados no ensino superior como um todo. Especificamente no curso de ciências contábeis, houve um aumento de mais de 23,7%. Isso, embora não exclusivamente por esse motivo, requer que as IES bem como os professores tenham uma preocupação mais acentuada com o processo formativo dos alunos. E eis uma situação que podemos, em certo sentido, chamar de contraditório no bacharelado: a formação de profissionais não contempla a preocupação com a formação de professores; porém, é preciso que o professor tenha as devidas competências para poder formar tais bacharéis, que um dia poderão exercer a função de professor.

Vamos discutir as competências necessárias para o exercício da função docente no terceiro capítulo; no entanto é necessário, a partir da análise do currículo mínimo, antecipar que não há qualquer disciplina (e estamos pensando nas eletivas ou optativas) que possibilitaria ao estudante uma formação capaz de lhe desenvolver competências para ação docente.

Considerando isso, retomemos propriamente essa questão do currículo mínimo, para que possamos analisar a Matriz curricular de algumas Instituições de Ensino Superior da região metropolitana de Londrina.

Importante dizer que há sete cursos superiores em Ciências Contábeis na região de Londrina:

- ✓ UEL – Universidade Estadual de Londrina – Londrina
- ✓ UNOPAR – Universidade Norte do Paraná – Londrina
- ✓ UNIFIL – Centro Universitário Filadélfia – Londrina
- ✓ PUCPR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Londrina
- ✓ UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná – Cornélio Procópio
- ✓ FECEA – Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana – Apucarana
- ✓ FACCAR – Faculdade Paranaense – Rolândia

O objetivo é verificar se todas seguem as diretrizes e se haveria semelhanças curriculares. De todos, apenas não obtivemos a grade curricular da Unopar, por isso ficará de fora dessa comparação.

Apesar de um curso ou outro ser dividido por semestres, todos são ofertados em quatro anos no mínimo, conforme exigem as Diretrizes Nacionais. Evidente que há liberdade para nomear-se cada disciplina de acordo com os interesses da IES; porém, sem analisar detalhes da ementa ou o programa de cada disciplina, é possível perceber maior semelhança das disciplinas do primeiro ano:

- ✓ Introdução à contabilidade
- ✓ Fundamento de administração
- ✓ Introdução à economia
- ✓ Matemática comercial e financeira
- ✓ Língua portuguesa
- ✓ Direito civil e comercial
- ✓ Prática trabalhista e previdenciária

Depois, há outras disciplinas comuns, distribuídas ao longo de diferentes semestres ou anos letivos:

- ✓ Contabilidade de custos
- ✓ Direito tributário
- ✓ Teoria da contabilidade
- ✓ Auditoria e perícia contábil

- ✓ Contabilidade pública e orçamento
- ✓ Controladoria
- ✓ Ética geral e profissional
- ✓ Estatística

Além dessas, há as relacionadas à pesquisa, estágio e atividades práticas (como o trabalho de conclusão de curso), bem como disciplinas técnicas, profissionalizantes como há diversos caminhos de estudo na área contábil: comercial, financeira, imobiliária, pública, orçamentária etc.

É possível perceber que há conformidade entre o que preconiza o Conselho Federal de Educação e o que é ofertado nos diversos cursos referidos. Não esperávamos encontrar falhas, mas sim especificar algumas características. Entre todas a que mais interessa neste estudo é o fato de que, não há disciplinas que poderiam possibilitar uma formação docente. Apesar da obviedade, e do que já afirmamos acima, não ter disciplinas que contemplem a didática pode inclusive tornar o ensino mais específico da área um tanto deficitário. Voltaremos ao tema com mais detalhes.

Essa formação visa atender a uma demanda do profissional que irá atuar no mercado, como contador efetivamente, o que é o objetivo principal do curso. Porém, como nosso objetivo aqui é discutir as competências pedagógicas do profissional que irá atuar como docente é preciso considerar que não há na matriz curricular dos cursos qualquer disciplina que possibilite essa mínima formação pedagógica.

É bem verdade que, segundo o que afirmam Perrenoud et al. (2002), podemos dizer que as competências tendem a ser formadas aos poucos, em um processo contínuo. Em outros termos, um profissional pode, com base em sua experiência pessoal, aprender determinadas estratégias, atuando como docente, de modo a atingir determinada finalidade pedagógica.

Em rigor, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) não versa de modo específico sobre a necessidade de o professor do ensino superior ter formação específica para atuar como docente. O artigo que trata do tema é o 66, reproduzido a seguir:

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. (BRASIL, [1996], 2015)

Como se pode observar, cabe ao profissional ter uma formação específica em sua área de conhecimento, mas não tem exatamente a necessidade de uma devida formação pedagógica. Não por acaso, segundo Pereira e Anjos:

O professor traz para a sala de aula uma vasta experiência adquirida por meio de estudos e pesquisas ou ainda pelo exercício de outra profissão, mas não sabe compartilhar este conhecimento com seus alunos, desconhece práticas e recursos voltados ao compartilhamento do saber, tornando assim sua experiência profissional oriunda de outra atividade em uma variável quase nula no exercício da docência. (PEREIRA; ANJOS, 2014, p. 6)

Parece-nos que essa é uma característica comum aos professores da área, salvo raras exceções. Cosenza (2001) é outro a traçar diagnóstico semelhante. Para ele “o profissional contábil é percebido como carente de competências que ultrapassem seu domínio profissional, ou seja, os aspectos quantitativos da informação” (COSENZA, 2001, p. 60). E isso é percebido pelos envolvidos no processo, ou seja, os alunos.

Há cerca de 926 cursos de graduação em Ciências Contábeis ofertados por centenas de IES. O que confirma a importância e a necessidade de se formarem contadores no país, conforme também já indicado em relação à quantidade de alunos que frequentam tais cursos. Porém, de acordo com a última avaliação do Enade, realizada pelos alunos de Contábeis em 2012, 74% dos cursos ficaram com conceito 3 ou 2, considerando uma escala que vai de 1 a 5. Evidente que não se pode fazer uma correlação simples entre a temática do nosso trabalho, as competências pedagógicas dos professores da área contábil, e o resultado dessa avaliação externa. Queremos apenas revelar, com tais dados, que as competências e habilidades que os alunos deveriam ter, segundo o que preconizam as Diretrizes Curriculares, parecem não ter sido plenamente desenvolvidas nos alunos. Não é nosso objetivo buscar as causas para esse resultado em particular, e sim revelar que muito ainda precisa ser feito para atingirmos um nível de qualidade mais elevado para que a maior parte dos alunos atinja ao menos a nota 4 de desempenho. Um caminho para isso, certamente, passa por um desenvolvimento maior das competências pedagógicas dos docentes.

Há um estudo que busca estabelecer essa relação. Trata-se de “Aspectos do perfil do professor de Ciências Contábeis e seu reflexo no ENADE: um estudo nas universidades federais do Brasil”. As pesquisadoras chegaram a seguinte conclusão: “A análise da correlação evidenciou que não há relação entre os fatores encontrados e o desempenho obtido pelas Universidades Federais pesquisadas no ENADE 2006” (SANTANA; ARAÚJO, 2012, p. 103).

Os fatores encontrados seriam a formação e a atuação dos docentes de ciências contábeis e as médias obtidas pelos alunos. No entanto, o estudo evidenciou que nem sempre o professor revelou ser possuidor das competências pedagógicas especificadas ao longo do referido trabalho.

Para compreendermos melhor esses aspectos, vamos, no capítulo seguinte, abordar um pouco mais a atividade docente em geral.

2 A atividade docente

Como este estudo pesquisa as competências que um professor na área contábil julga serem importantes para desempenhar sua atividade, é preciso tratar também a respeito de tópicos relacionados à função docente. Não é o caso de se fazer um levantamento histórico exaustivo das teorias pedagógicas ou abordar em profundidade cada uma das metodologias de ensino, e sim nos reportarmos a alguns pontos que possam nos auxiliar a contextualizar a discussão que estamos empreendendo em torno do tópico competências pedagógicas.

Como o curso de Ciências Contábeis foi criado oficialmente na década de 40, retomemos a década de 30 do século XX, a qual foi marcada por ideias que procuraram revolucionar o ensino no Brasil. Foi o período conhecido como escolanovista, que tinham à frente educadores como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Não é relevante aqui o aprofundamento sobre o tema, e sim afirmar que dentro desse contexto é que, visando fazer uma revolução no ensino, por isso o nome, Escola Nova, criaram-se as licenciaturas, principalmente para preparar docentes para a então escola secundária.

No período entre 1931 a 1939, foram criadas diversas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Entre as mais famosas está a que foi base para a fundação da Universidade de São Paulo em 1932. O objetivo principal era possibilitar a formação de novos professores. Candau (1987) enfatiza que tais faculdades expressam diferentes correntes políticas: a autoritária, sobretudo no governo central; e liberal, predominante na esfera de alguns governos estaduais.

No governo Vargas, com a Lei Nº 7462 de 05/07/1937, na Universidade do Brasil havia a Faculdade Nacional de Educação, cujo curso de pedagogia se completava em três anos, ao final do qual o aluno recebia o título de Bacharel em Pedagogia. Com mais um ano de Didática, o bacharel recebia o título de licenciado. Com isso, as Licenciaturas surgiram a partir do chamado esquema 3+1.

Trata-se de um modelo de formação docente baseado na chamada racionalidade técnica, cujos conceitos partem do princípio de que para ser professor bastaria o domínio da área do conhecimento específico para poder ensinar. Tal

modelo, em rigor, permanece ainda hoje. De acordo com a LDB, em seu art. 63, inciso I, mais Parecer CNE n. 04/97, profissionais de diferentes áreas podem ser docentes mediante complementação pedagógica de 540 horas. Do total, 300 horas devem ser de prática de ensino (LDB, art. 65), assim somente 240 horas seriam fruto de preparação técnica.

Essa é a base em que, historicamente, se assentou a formação docente de diferentes áreas, incluindo a de Ciências Contábeis. Não se pode afirmar categoricamente que um professor da área seja ruim por lhe faltar formação pedagógica (até porque se assim fosse todos os licenciados deveriam ser excelentes professores, o que não é necessariamente o caso). De qualquer modo, uma preparação mais adequada do profissional tende a colaborar para que ele desempenhe melhor sua atividade.

Com base no Art. 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 4.024, o Conselho Federal de Educação, por meio do Parecer 262/62, regulamentou os Currículos Mínimos das licenciaturas, os quais deveriam compreender as disciplinas do bacharelado e depois o complemento para as metodologias de ensino.

Como contraponto, há o modelo da racionalidade prática, em que o professor é visto como profissional autônomo, no sentido de poder tomar decisões para as mais variadas situações pedagógicas, sem ficar preso a um modelo ou à aula expositiva. Fala-se em racionalidade prática, porque o *locus* da aplicação do conteúdo específico da disciplina deve ser usado como espaço de criação e reflexão, de modo a não apenas reproduzir o conhecimento existente, e sim colaborar para sua produção.

Pressupunha-se, naquele contexto mais técnico, que o domínio do conhecimento específico de uma determinada área, no caso a contábil, fosse suficiente para ser professor e que os alunos do ensino superior teriam o interesse próprio e as ferramentas, por assim dizer, que os levariam a aprender, independentemente da metodologia didático-pedagógica do docente. Trata-se de uma visão que tem sido contestada por alguns estudos - Nossa (1999), Fávero (1987), Ludícibus e Marion (1986), para os quais haveria lacunas na formação dos bacharéis, que optaram por exercer a função docente.

Behrens caracteriza bem o profissional que também atua como professor:

O corpo docente dos Cursos de Ciências Contábeis pode ser dividido em dois grupos bastante distintos: os profissionais que se dedicam à docência em tempo integral e os profissionais que atuam no mercado de trabalho de Contabilidade e se dedicam ao ensino algumas horas por semana. (BEHRENS, 1996, p. 57).

Porém, trabalhar no ensino superior pressupõe algumas características. Apesar de ser um estudo de vinte anos, o que afirma Vasconcelos (1996), continua valendo. Para ele, a Universidade é um local para se transmitir o saber consagrado, mas também é local para se criarem novos saberes. Para Menezes (2001), a Universidade não é tão somente um local de ensino, uma vez a formação superior deve estar relacionada com a investigação científica, com o desenvolvimento cultural e científico. Por fim, Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 259) corroboram que a educação de nível superior

[...] tem por finalidade formar profissionais nas diferentes áreas do saber, promovendo a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos e comunicando-os por meio do ensino. Objetiva-se estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, incentivando o trabalho de pesquisa e a investigação científica e promovendo a extensão.

Embora não seja a finalidade do curso de Ciências contábeis, que é o de formar preferencialmente contadores, a opção pela atividade docente surge como uma das alternativas possíveis para o profissional, cuja causa pode ser por necessidades financeiras, interesse pela área de ensino, entre outras.

Laffin (2005, p. 17) afirma o seguinte sobre tal tópico:

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

O fato dos docentes de disciplinas da área contábil darem ênfase ao tecnicismo e não a conceitos e fundamentações, pode levar os futuros profissionais a serem meramente repetidores de métodos e técnicas práticas sem a fundamentação necessária para interpretar novas normativas e mudanças estruturais da profissão.

De acordo com Serra Negra (2004, p. 13):

Os cursos e professores de Contabilidade devem propiciar ao educando liberdade de pensamento, discernimento, sentimento, imaginação, criatividade, senso ético, postura crítica e responsabilidade. Precisam desenvolver nos alunos seus talentos inatos e outros que serão adquiridos, para que sejam donos do próprio destino.

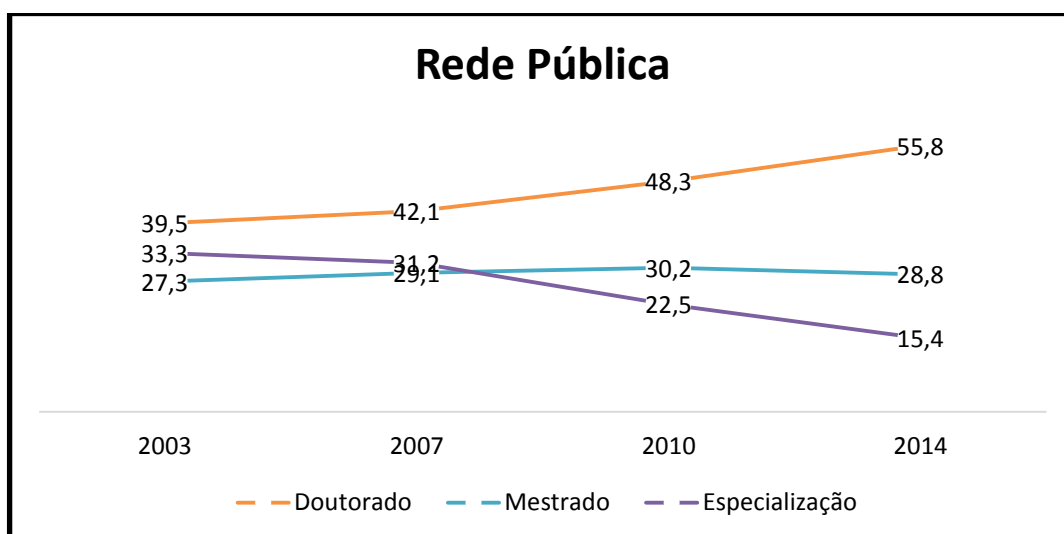
Esse modo de pensar o processo ensino/aprendizagem vai ao encontro das novas expectativas do trabalho docente, especialmente aquele que é exercido no âmbito universitário, no nível superior, em que se busca um profissional capaz de não simplesmente reproduzir o que sabe, mas possibilitar ao aluno uma visão crítica do que se sabe, como meio de produzir novos conhecimentos.

Diversos estudos parecem apontar para explicar os motivos que levaram os bacharelados no Brasil não terem se desenvolvido dentro de um contexto que pressupõe ser da universidade, no caso formar profissionais, mas também possibilitar o desenvolvimento do conhecimento.

Mathias (2004), por exemplo, traça um diagnóstico da criação e desenvolvimento dos órgãos de pesquisa no Brasil bem como das universidades para concluir que, devido sobretudo aos governos ditatoriais, a universidade ter sido vista mais como “empresa”, formadora de técnicos nas áreas diversas, que meio de formar o pesquisador, o professor cômico de seu trabalho, de todas as suas atividades. De tal modo que, segundo Mathias (2004), apesar do advento da nova LDB (Lei n. 9394/96), ainda há resquícios da primeira LDB, a de 1966. Entre eles, o fato de a nova LDB exigir que as IES tenham em seu quadro de professores apenas 1/3 de mestres e doutores, o que pressupõe que a maioria tenha apenas uma especialização.

Desse modo, a tendência é que o professor até possa ter domínio do conteúdo, mas nem sempre terá as devidas competências para a pesquisa e, sobretudo, para estimular a busca por conhecimentos novos, o que tende a gerar apenas a reprodução do que se sabe. Porém, importante registrar, esse quadro tem sido alterado. Provavelmente, pela percepção de que é necessário desenvolver o ensino no Brasil, houve um crescimento de professores com *strictu sensu*.

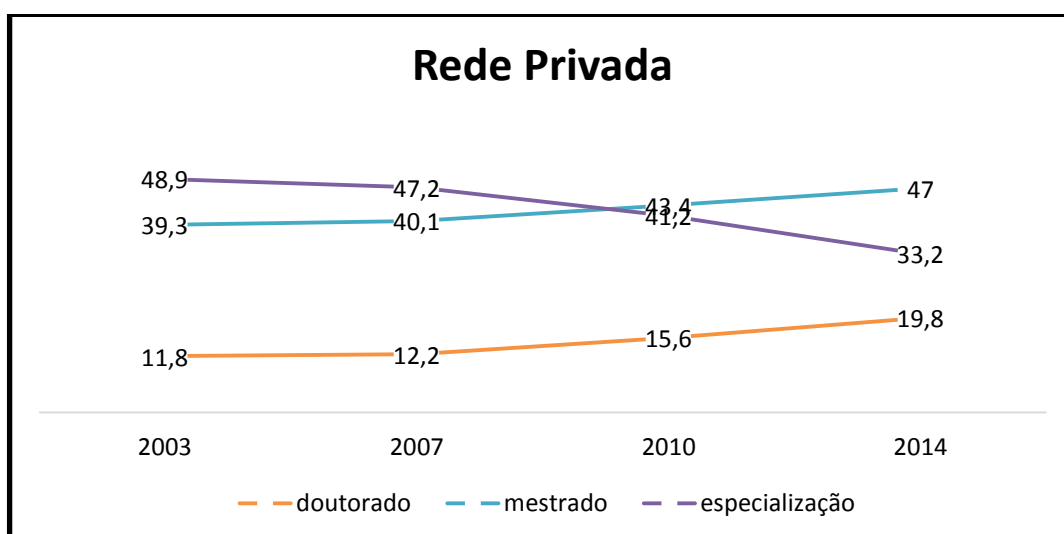
Para explicitar essas informações, explicitemos a seguir alguns dados importantes coletados do Censo do Ensino Superior de 2014.

Gráfico 3 – Participação percentual de funções docentes nas IES públicas

Fonte: MEC/Inep (2016)

Como se pode observar, houve um aumento do percentual de professores doutores e uma significativa diminuição de professores especialistas. Até porque, nos editais de concursos públicos, primeiro busca-se o professor doutor, para, na falta deste, aprovar professores com titulação menor.

Porém, nas IES particulares, apesar do aumento do número de professores mestres, a quantidade de especialistas ainda supera a de doutores. Neste caso, o objetivo parece ser o de economizar, seguindo o que possibilita a LDB, isto é, não ter a necessidade de maior número de doutores.

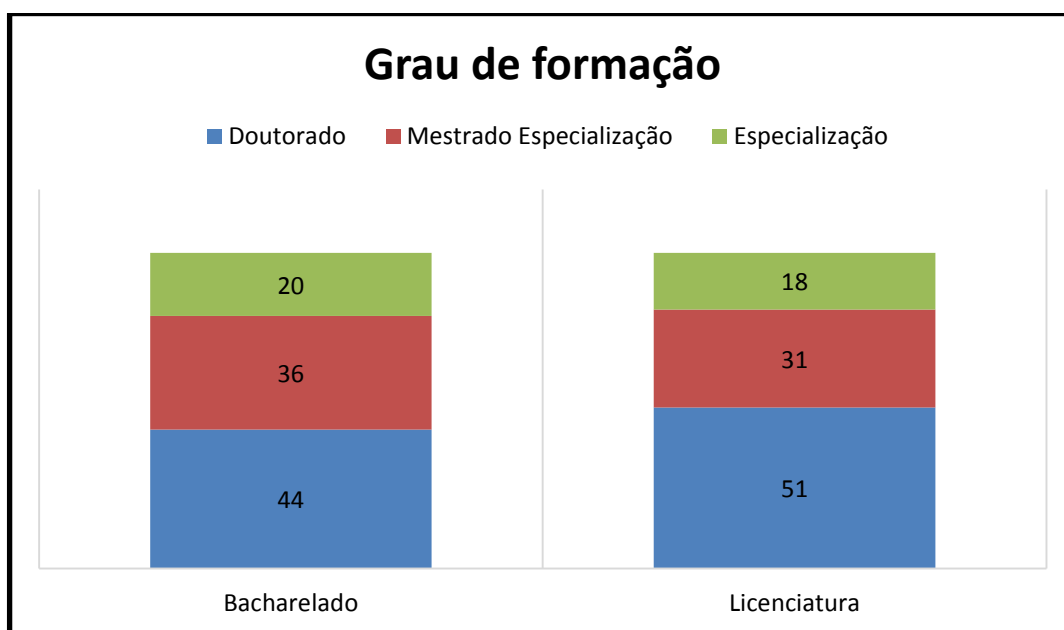
Gráfico 4 – Participação percentual de funções docentes nas IES particulares

Fonte: MEC/Inep (2016)

Esses gráficos estão aqui com o objetivo de confirmar a ideia de que um número ainda não muito significativo de doutores pode indicar baixa quantidade de pesquisa, e, sobretudo, qualidade. No entanto, não é nosso objetivo aprofundar tal temática.

Outro dado importante, que vai ao encontro do que vimos afirmando sobre a atividade docente, é que o número de mestres e doutores bacharéis é menor que os licenciados. Provavelmente porque um dos caminhos mais comuns do licenciado seja a docência de fato, ao passo que bacharéis podem exercer outras funções no mercado de trabalho e, com isso, não se ter a intenção de aprofundar estudos. Embora não seja uma afirmação com caráter conclusivo, supomos ser plausível com base nos diversos estudos aqui apresentados.

Gráfico 5 – Grau de formação - percentual



Fonte: MEC/Inep (2016)

Autores como Andere e Araújo (2008), Slomski (2008), Laffin (2007), Strassburg (2002), Marion (2001) e Nossa (1999) tratam do ensino de Contabilidade com importantes considerações sobre o perfil e formação do professor da área. Dão especial destaque à titulação dos professores.

Embora a titulação não deva ser vista como atributo único para a formação de um bom professor, é importante por revelar a constante busca pelo aprimoramento. Trata-se da formação continuada, o que é necessário a quem

exerce a atividade docente.

Se tomarmos por referência a famosa afirmação de Paulo Freire (1996), para quem ensinar não deve ser visto como o ato de transferir conhecimento, e sim como processo de construção do saber tendo por base o senso crítico de todos os envolvidos no processo, professor e aluno, pensamos que esse processo deve ser iniciado pelo próprio professor, cuja profissão é uma constante busca pelo conhecimento. Não queremos afirmar que outras profissões também não o sejam, mas sem dúvida que a atividade docente exige uma formação continuada, seja ela formal ou informal. Evidente que quando o profissional docente atinge o doutoramento pressupõe-se que ele seja capaz de pesquisar a partir de um arcabouço teórico já pronto. Antes disso, é mais comum que o profissional precise da ajuda de outros com formação mais sólida para também poder efetuar pesquisas. Ressalve-se sempre que ser doutor não é condição *sine qua non* para a pesquisa, apenas que é provável que tenha atingido um patamar desejável em conhecimento bem como em meios para adquiri-lo.

A seguir vamos abordar melhor esse tópico, com ênfase específica no conceito de competências docentes.

3 O docente de Ciências Contábeis: formação e competências

Inicialmente serão feitas algumas considerações em torno do conceito mais geral da competência, para em seguida, abordar as competências pedagógicas de modo específico sobre a formação do docente de Ciências Contábeis.

De acordo com os estudos de Fleury e Fleury (2001), desde a década de 70, tem havido uma grande preocupação com o desenvolvimento e o aprimoramento das competências nas mais diversas áreas, particularmente na área empresarial. Isso devido ao aumento da concorrência entre as empresas; houve, assim, a necessidade de uma melhor preparação dos colaboradores, dos gestores. Na mesma linha, com o crescimento dos cursos em nível superior ofertados por universidades ou faculdades privadas, a busca pela excelência tem sido uma constante. E por tudo isso, nos últimos tempos, o tema competência passou a fazer parte de diversas discussões tanto da perspectiva empresarial quanto acadêmica.

O termo competência é, normalmente, e ainda conforme Fleury e Fleury (2001) associado a três instâncias de compreensão:

- no nível da pessoa (a competência do indivíduo);
- no nível das organizações; e
- no nível dos países (sistemas educacionais e formação de competências)

Temos, portanto, que considerar a competência como uma característica do saber fazer e do fazer acontecer, seja no âmbito coletivo, seja no individual. Complementando essa afirmação, podemos nos reportar à fala de Spencer e Spencer (1993, p. 9), para quem "a competência refere-se a características intrínsecas ao indivíduo que influenciam e servem de referencial para seu desempenho no ambiente de trabalho".

Durand (1998), por sua vez, especifica três dimensões da competência:

- conhecimentos (saber teórico);

- habilidades (saber prático;) e
- atitudes (saber social).

Adiantando, se pensarmos no trabalho docente, veremos que o professor deve ter conhecimentos técnicos e teóricos acerca de uma área do saber; deve ainda saber colocar em prática tais conhecimentos; e, por fim, saber relacionar-se com os professores e pesquisadores de outras áreas do conhecimento e também saber relacionar-se com os alunos. Se houver falha em alguma dessas três dimensões o trabalho pode não se realizar a contento. Eis o grande desafio do professor. No caso do professor da área contábil talvez um desafio maior, por faltarlhe uma formação mais específica a fim de exercer tal função.

Para complementar a definição de competência na perspectiva que queremos inicialmente, citemos Pinhel e Kurcganti:

Perpassada pelo senso comum, a noção ou o entendimento de competência é associada ao sucesso, à autoridade de um indivíduo sobre determinado assunto e ainda ao seu *status quo* pessoal ou na sociedade onde está inserido. Inicialmente, subjacente ao processo cultural, econômico e principalmente político, somente mais recentemente, explicitada e merecedora de estudos mais aprofundados competência passou a ser compreendida como um conceito que permeia o processo educacional como um todo, passando a ter grande influência sobre o papel profissional docente. (PINHEL;KURCGANTI, 2007)

Conforme explicitamos no capítulo anterior, o profissional da área contábil tende, por sua base mais técnica e específica, a exercer funções de contador ou equivalentes. Por isso mesmo, é provável que não tenha tido uma formação pedagógica de modo a lhe possibilitar atender as demandas de ensino-aprendizagem a partir de um referencial teórico, bem como de uma prática de estágio.

Masetto (2012) vai dizer que cabe ao professor, antes de querer ensinar algo a alguém, ser competente em sua área de atuação. Ter a devida competência significa possuir um conhecimento técnico e empírico capaz de garantir ao profissional uma visão ampla sobre seu papel como docente.

[...] competência significa, em primeiro lugar, um domínio dos *conhecimentos básicos* em determinada área, bem como experiência profissional de campo, domínio este que se adquire, em geral, em cursos de bacharelado que se realizam nas universidades e/ou faculdades e com alguns anos de exercício profissional (MASETTO, 2012, p. 31, grifos do autor)

As competências pedagógicas do docente não se limitam ao conhecimento teórico que se tem acerca de uma área, mas pressupõem uma compreensão mais ampla sobre os diversos aspectos que colaboram para a formação de um profissional. Nesse sentido, um docente que tenha tido uma formação pedagógica mais acentuada em um curso de licenciatura, em relação a outro que tenha feito bacharelado, não necessariamente vai demonstrar competências pedagógicas em nível adequado para exercer a docência. Há que concorrerem outros fatores. É o que afirma também Tardif:

Em primeiro lugar, eles provêm de diversas fontes. Em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura anterior; ele também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional [...]; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor. (TARDIF, 2003, p. 262-263)

Por outro lado, sem um conhecimento de técnicas de ensino, sem um conhecimento didático, da estruturação da aula, o processo ensino-aprendizagem na área contábil pode falhar, levando à formação de profissionais pouco capacitados para exercer até mesmo a função de contador ou equivalentes. Nesse sentido, seria interessante que todos os cursos, mesmo os bacharelados, ou por meio de disciplinas eletivas ou optativas, ou mesmo ainda compondo a matriz curricular da formação básica, ofertassem ao menos uma disciplina na área didática. Desse modo, caso o estudante de graduação tivesse tendência para exercer a função docente, tivesse, por mínimo que fosse, um conhecimento básico do que significa ensinar ou gerir uma sala de aula.

Em rigor, de modo geral, reconhece-se que o indivíduo para exercer a função docente deve ter as seguintes competências básicas:

- ✓ domínio da área de conhecimento;
- ✓ uma formação pedagógica, por mínima que seja; e
- ✓ curiosidade científica.

Esse domínio vem, obviamente, de sua formação superior, bem como de sua possível experiência no mercado de trabalho. Quanto à formação, há dois caminhos possíveis, um formal e outro informal. No primeiro caso, trata-se da

complementação por meio de cursos de especialização na área pedagógica; o segundo caso ocorre quando o docente se baseia na observação do trabalho de colegas e mesmo na obediência a modelos de condução de aulas obtidos em sua própria vida escolar. Por fim, a curiosidade científica deve pautar o trabalho docente, uma vez que o ensino superior deve ir além de uma mera reprodução do conhecimento; deve, antes, produzir conhecimento, contestar, investigar, instigar. Nesse sentido, a curiosidade pela ciência, pelo conhecimento é uma competência importante do profissional que irá atuar no ensino. Isso está previsto inclusive na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), n. 9.394/96, cujo artigo 52 refere-se à importância da produção científica no ensino superior. O que se constitui em certo desafio para o profissional da área contábil, uma vez que, conforme Oliveira *et al.*:

A tradição no ensino da Contabilidade tem sido focar, de forma mais intensa, os procedimentos para processar dados econômico-financeiros, ou seja, mais preocupado no *que* e no *como*, em detrimento do *por quê*. O saber em Contabilidade tem sido entendido muito mais como habilidade do que como conjunto de conhecimento. (OLIVEIRA *ET AL.*, 2003, p. 29, grifos dos autores)

Nesse sentido, Tardif (2003) aponta uma dicotomia entre formação pedagógica e específica, colocando em evidência a falta de projetos com relação à formação do professor. Questiona, desse modo, a lógica conteudista dos saberes docentes, em geral, limitada à transmissão de conhecimentos consagrados. Em outros termos, o docente, em seu período formativo, e mesmo depois, não é levado a desenvolver uma importante competência, a da pesquisa, a do questionamento constante, para assim fazer avançar o conhecimento, e não apenas reproduzi-lo.

Laffin (2006) corrobora essa constatação, ao perceber que boa parcela dos professores de contabilidade não realiza pesquisas. Tão somente reproduzem o que aprenderam na graduação ou o que está escrito nos livros didáticos. Com isso, não se pode imaginar que o ensino levará a uma aprendizagem plena, exatamente pela falta dessa competência pesquisadora, ou ao menos o seu não estímulo.

Esse contexto leva à seguinte situação, alertada por Laffin: “Ao fazerem do fazer contábil a prática do ensino, fazem-no desprovidos de pressupostos teórico-metodológicos capazes de indicar as implicações do fenômeno educativo” (LAFFIN, 2001, p.151).

Fato é que, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para se lecionar no ensino superior, basta ser graduado e possuir uma especialização, de preferência na área de formação, ou, eventualmente, na área de educação, de formação docente. No primeiro caso, o candidato a professor não terá tido qualquer experiência com a prática pedagógica, quando muito observado o trabalho dos seus próprios professores. Claro que isso pode ocorrer ao desempenhar uma função técnico-administrativa também, isto é, aprender na prática o que conhecia tão somente via teoria. No entanto, quando pensamos no trabalho docente, estamos lidando com a formação de outros profissionais, em um fluxo contínuo. Caso isso não ocorra a contento, as consequências para o indivíduo e para a sociedade serão as mais negativas possíveis.

Razão pela qual, seria de suma importância que o professor universitário estivesse mais bem preparado para lecionar, isto é, que tenha uma competência pedagógica nata ou adquirida. Em ambos os casos, o treinamento, o preparo e o contínuo estudo são salutares para o bom desempenho da função.

Conforme o Dicionário Aurélio (2010), “competência” significa, entre outras definições “capacidade, aptidão”. Ora, ter competência é estar apto para desenvolver alguma atividade, profissional ou não. No caso específico, o docente, além de ter a capacidade para adquirir e transmitir conhecimentos, também precisa estar apto para exercer sua função. Caso contrário, todo o processo ensino-aprendizagem corre o risco falhar.

O educador, enquanto profissional, enquanto trabalhador numa determinada sociedade, tem de realizar sua *obrigação* de uma maneira específica. O que compete ao educador? Ao perguntar isso, devo estabelecer o que se entende por competência. O perfil de qualquer profissional que pretende manter-se atualizado será o do empreendedor, um profissional competente em sua área, com visão das questões gerais da sociedade que cerca a sua empresa e a si mesmo, aberto ao novo e com poder de tomada de decisões rápidas e seguras. (RIOS, 2006, p. 46)

E deve ser a competência pedagógica que se revela o elemento essencial de um professor. Tratar de competência, portanto, significa o saber fazer, o dominar conteúdos específicos e o saber levar ao aluno a compreensão desses conteúdos. Também significa saber como despertar no aluno o desenvolvimento

contínuo, a busca constante por novos conhecimentos, uma vez que trabalhar com a educação exige um dinamismo do profissional. Não se pode e não deve ficar assentado sobre aquilo que já se sabe, uma vez que o saber é contínuo. De acordo com Perrenoud (2000), não há uma certeza plena de todas as competências necessárias ao exercício da função docente, mas com certeza o saber fazer, o saber partilhar, o saber buscar são mais que desejáveis ao profissional da educação.

Com efeito, não se deve pensar que a competência docente seja algo como um uso estático de regras aprendidas, e sim a de busca constante de novas técnicas de ensino, de novas metodologias, além do processo contínuo de autoformação. A competência, ainda segundo Perrenoud (2000) implica uma mobilização dos conhecimentos e esquemas para atender às demandas de todo o processo.

Destaquemos o que diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a respeito do papel do docente, exatamente para corroborar, mas também servir de base para o que vimos afirmando até aqui a respeito das funções docentes.

Art.43.

I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive.

Em particular para atingir os objetivos expressos no inciso III, cabe ao professor, mais do que o conhecimento técnico para ensinar, saber como fazer, ter o domínio da técnica, ter uma metodologia de ensino eficaz e eficiente. Até porque é da responsabilidade do docente um olhar cuidadoso para com sua função social. Importante fazer uma ressalva. Não compactuamos com o velho clichê de que o ser professor é um sacerdócio, isto é, algo que se realiza por um chamado, uma vocação e, por isso mesmo, não precisar ter uma remuneração à altura. Evidente que, antes de qualquer aspecto, o ser professor é ser um profissional. O que queremos afirmar é que dar aula pressupõe uma responsabilidade social e que, por isso mesmo, não deve ser feito por aventureiros, pessoas sem preparo.

Conforme Libâneo (2008) trata-se de uma atividade social, exatamente por contribuir para a formação cultural e científica da população, o que se revela uma tarefa essencial afim de que a sociedade como um todo tenha conquistas democráticas. A afirmação se refere ao fato de que a educação, o conhecer direitos, o saber refletir tendem a colaborar para a formação da cidadania.

Para Vasconcelos (1996) um professor deve ser dotado de quatro características essenciais, que estão na base daquilo que pode ser considerada uma formação competente para o desempenho da função docente: competência técnica, científica, política e pedagógica. A primeira e a segunda se referem ao conhecimento específico adquirido, bem como à capacidade de transmiti-los, ou seja, a competência para ensinar. A terceira diz respeito à sua visão crítica, como cidadão, como profissional, das relações socioculturais da sociedade, bem como do contexto em que está inserido. Por fim, o professor deve saber utilizar-se de metodologia de ensino adequado à sua realidade, além de ter o espírito pesquisador, que irá capacitá-lo a produzir o novo e levar o aluno a também desenvolver esse espírito.

Em resumo, gostaríamos agora de especificar as principais competências que um professor universitário deve ter para exercer sua função. Tal resumo é baseado nos estudos de Vasconcelos (1996), Pimenta e Anastasiou (2002) e Masetto (2012) que defendem:

- a) domínio do campo específico de atuação, o que inclui conhecimento da prática profissional;
- b) domínio das relações interpessoais próprias da atividade educativa, incluindo a dimensão pedagógica;
- c) dimensão político-social, com a contribuição para o exercício dos direitos e deveres de todos os envolvidos, de modo a agir com ética;
- d) domínio dos fundamentos de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Se estabelecermos uma comparação com Tardif (2003), veremos que as competências de um docente fazem parte da pluralidade de saberes destacados pelo pesquisador, entre os quais destacam-se:

- a) Os Saberes Disciplinares ou Específicos, que correspondem aos saberes situados nos diversos campos de conhecimento;
- b) Saberes Profissionais para o Magistério, próprios para a formação de professores;
- c) Saberes da Experiência, que se referem ao processo ensino;
- d) Saberes Curriculares, que são os saberes relativos à área da didática.

Como se pode observar, um professor universitário não deve confiar unicamente no seu próprio conhecimento, ou no conhecimento específico da sua área de atuação. Isso pode ser útil para exercer sua atividade profissional, porém para exercer a atividade docente, terá de aliar a esse conhecimento os saberes ou os domínios aludidos. Ensinar significa, pois, colaborar para a construção do conhecimento do aluno. Para tanto, há a necessidade de conhecimento de metodologias, bem como ter consciência do papel ético, político e social que tem um professor.

Perrenoud *et al* (2002) mostra um referencial de competências para identificar os saberes e as capacidades necessários para o exercício da profissão docente, mais voltado para o domínio de sala de aula, que serviu de referência para os respondentes do questionário desta pesquisa:

- a) Saber apaziguar, se as turmas estão muito agitadas;
- b) Saber mobilizar e suscitar o desejo de aprender, se os alunos não se esforçam e resistem ao aprendizado;
- c) Saber lidar com alunos que vivem uma vida dupla, responsáveis profissionalmente, mas infantis e ausentes dentro de sala;
- d) Saber fazer com que os alunos deem sentido aos saberes e ao trabalho escolar, se a relação com o saber e com o mundo impede esse sentido espontaneamente;
- e) Saber adaptar o conteúdo programático, quando as ementas estão desatualizadas e muito distantes do necessário para formação do aluno;
- f) Saber avaliar o aprendizado de forma a medir se os alunos

desenvolveram as competências e habilidades necessárias.

Considerando as competências descritas por Vasconcelos (1996), Pimenta e Anastasiou (2002), Masetto (2012), Tardif (2003) e Perrenoud *et al* (2002), com adaptações para o ensino universitário, parece ter-se uma maior visão das competências necessárias para a formação pedagógica para os docentes de ciências contábeis.

3.1 Competências do docente de ciências contábeis

Alguns trabalhos, conforme explicitaremos a seguir, sugerem que o professor da área contábil, em geral, não detém todas essas competências. Isso decorreria do processo de formação desse profissional, cujo foco é atender a uma demanda mercadológica, não pedagógica. Além disso, por se tratar de um bacharelado o ensino teria sua base fundamentada mais na racionalidade técnica.

Para Cosenza (2001, p. 60), por exemplo, “o profissional contábil é percebido como carente de competências que ultrapassem seu domínio profissional, ou seja, os aspectos quantitativos da informação”.

Em importante estudo Slomski *et al.* (2013) analisaram os saberes que um professor da área contábil deveria ter, bem como apontou os problemas que uma não formação adequada para a docência pode causar. Segundo os autores,

o conhecimento contábil revela-se endógeno e reproduzido sem questionamentos e a ausência da pesquisa como procedimento de ensino; as estratégias de ensino são centralizadas pela avaliação somatória e classificatória; as disciplinas são individualizadas nos currículos e os saberes específicos atuais são marginalizados; teoria e prática se confundem, visto que exercícios e trabalhos realizados em sala de aula são entendidos como exercício da prática profissional; prevalece a ênfase conteudista e a abordagem do programa curricular é quantitativa (SLOMSKI *et al*, 2013, p. 81).

Para esses autores, o problema principal estaria na legislação. Isto porque a Resolução CNE/CES 10, de 16 de dezembro de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Ciências Contábeis, excluiu teorias educacionais, bem como matérias que possibilitariam o desenvolvimento de

um espírito crítico nos discentes. Com isso, se o profissional venha a optar pela função docente provavelmente não conseguirá desenvolver os saberes necessários para atuar como professor, entre os quais aqueles apontados por Vasconcelos (1996).

No entanto, considerando aquele conceito 3+1 já aludido sobre as formação do licenciado, que deveria ter três anos de formação específica de sua área de conhecimento e mais um de matérias de metodologia de ensino ou pedagógicas, criaram-se ideias preconcebidas sobre a atividade docente, entre as quais a se destacarem: basta o profissional dominar certo conteúdo para dar aula; ou ainda que, com sua prática e experiência certamente conseguirá fazer o aluno adquirir determinados conhecimentos; ou ter um talento nato para a atividade. Tais ideias foram discutidas por Tardif e Raymond (2000), que apontam tais conceitos como algo que mais atrapalha de fato que possibilita um bom desenvolvimento da atividade docente. Ao contrário, é preciso perceber que há o já aludido repertório de saberes próprios para o exercício da docência. Em outros termos, é desejável que o profissional detenha, para além de conhecimentos técnicos, conhecimentos pedagógicos relacionados ao ensinar e aprender. Além disso, a experiência bem como a vivência do professor para compreender o contexto em que está inserido são saberes mais que importantes.

As questões sobre a prática pedagógica devem levar em conta que o professor tende a considerar o modo como o aluno aprende para elaborar situações de aprendizagem significativas. Assim, a atividade docente deixa de ser apenas uma opção possível para transformar o professor em um verdadeiro profissional da “aprendizagem”. Ou, por outra, para além de ser um especialista sobre determinado assunto, o docente deve ter plena consciência sobre sua atividade, o que significa conhecer bem o aluno e suas reais necessidades de aprendizagem. Desse modo, os métodos e instrumentos mais adequados para o acesso ao conhecimento por meio da reflexão e da crítica serão utilizados como uma forma de tornarem os alunos autônomos e produtores do seu próprio conhecimento, não apenas reprodutores. (ZABALZA, 2004; PIMENTA e ANASTASIOU, 2002)

Porém, segundo Strassburg, Garcia e Weber (2005), nem sempre o professor de Contabilidade se encontra preparado para reger uma sala de aula, por

não ter tido formação adequada em didática de ensino. Isso se deve ao fato de que o profissional de aprendizagem nem está presente, mas sim o profissional, o detentor de um saber técnico, que não possui o saber pedagógico. Um agravante é que a maioria dos professores é contratada pelo regime de hora/atividade, o que dificulta ainda mais um aprimoramento pedagógico, pois ou assume diversas turmas e/ou desempenha função contábil em outros horários para complementar o salário.

Nessa área contábil, vários estudos foram realizados sobre a formação de professores universitários: LAFFIN, 2005; SLOMSKI, 2007; SLOMSKI, 2008; SLOMSKI *et al.*, 2009; ARAÚJO; SANTANA; CARNEIRO, 2009. Em geral, tais estudos apresentam como foco exatamente o saber da experiência provinda da prática, revelando que há uma deficiência nos saberes pedagógicos, adquiridos não formalmente, mas sim no decorrer de sua prática.

Alguns outros autores elencam competências específicas que deve ter o professor da área contábil. Por exemplo, para Giorgi, Pizolato e Morettin (2001), devem-se destacar: Conhecimentos teóricos; Pedagogia; Experiência profissional. Para Highet apud Marion (2001), é preciso que o professor domine a disciplina que leciona; deve gostar dos alunos; ter senso de humor e humildade. Além disso, há que não ser inibido, saber se expressar bem e disciplinar a exposição oral de sua aula. Para Marion (2001), o professor deve ter pleno domínio de conhecimentos específicos de sua área de atuação; saber articular os conteúdos contábeis com outras áreas do saber; ter perfil crítico com o contexto profissional; ter consciência de que ser professor do ensino superior compreende três frentes indissociáveis, quais sejam: ensino, pesquisa e extensão.

Nossa (1999) evidencia a formação deficiente dos professores da área contábil. Em sua pesquisa, destaca as principais causas do desempenho deficiente de boa parte dos docentes, com destaque exatamente para a falta do saber pedagógico, o que reflete em suas ações como educadores. Nessa mesma linha de pensamento, Laffin (2001) destaca os componentes dos saberes como sendo tácitos, específicos da disciplina, e um saber pedagógico que permita ao professor efetuar a transposição didática, ampliando a possibilidade de aprendizado do aluno.

Ante o exposto, podemos chegar a uma conclusão de que o professor da área contábil não possui todos os saberes ou todas as competências

desejáveis para exercer a função docente. Isso pode ocorrer pela falta de uma formação pedagógica específica ou outras causas. Queremos, pois, saber dos docentes da área se sentem possuidores desses saberes, dessas competências ou não.

4 Percepção sobre o trabalho docente

Diante do exposto no contexto apresentado, a seguir, será abordado, com base também em questionários respondidos por professores da área contábil que atuam em IES da região de Londrina de modo a verificar qual a percepção que esses profissionais têm sobre a própria atividade docente. Antes, explicitemos a metodologia empregada.

4.1 Metodologia

Quanto aos objetivos este trabalho tem como metodologia a revisão bibliográfica do assunto, que consiste em referencial já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, bem como a presente pesquisa pode ser definida como exploratória descritiva. Conforme Gil (1991), esse tipo de pesquisa visa “proporcionar maior familiaridade com o problema de modo a torná-lo explícito ou a construir hipóteses, incluindo o levantamento bibliográfico”, descrevendo as características de determinada população, no caso professores de ciências contábeis que atuam em IES da região de Londrina. A partir da revisão literária, observou-se quais competências esse professor julga serem importantes para o exercício da função docente e quais julga ter ou que deveria ter. Nesse contexto, enquadraram-se os saberes necessários ou as competências pedagógicas, com base em variados autores, referidos ao longo deste trabalho.

A partir do levantamento bibliográfico, elaborou-se um questionário, composto de doze questões. Assim, em relação aos procedimentos técnicos, utilizou-se a do levantamento, que envolve o envio de questionário ao público a ser estudado. Pinsonneault e Kraemer (1993) explicam que a pesquisa survey se realiza pela obtenção de dados ou informações de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população-alvo, por meio de um questionário, por exemplo.

Após a elaboração do questionário foi realizado o pré-teste de modo a verificar a validade das questões elaboradas.

Quanto à coleta de dados, os questionários foram disponibilizados de forma *online* por meio da solução SurveyMonkey (<https://pt.surveymonkey.com/>). As questões foram enviadas a cerca de trinta professores a fim de que fossem respondidas, de modo a colaborar para a descrição do perfil do professor de Ciências Contábeis.

Obtivemos dezessete respondentes. Os professores-alvo da pesquisa foram os que atuam nas disciplinas profissionalizantes em Ciências Contábeis da região metropolitana de Londrina, como Unifil, Unopar, UEL, Faccar, UENP entre outras. Esse número limita nossa pesquisa, no sentido que teremos uma amostra, mas não poderemos generalizar de modo a traçar um perfil definitivo do professor de ciências contábeis, e suas respectivas competências.

4.2 Apresentação dos dados

Nesta seção, vamos sintetizar os questionários que realizamos com professores da área contábil, bem como analisar as respostas, tomando por referência especialmente os aspectos conceitos estudados no capítulo anterior.

Buscou-se saber dos respondentes, inicialmente, a que gênero pertencem. Como ressalva, trata-se de uma questão de caráter descritivo, sem aprofundar no mérito desta discussão em torno de gêneros, ainda assim, não se pode desprezar a questão ideológica quanto a esse ponto. Por razões históricas, algumas profissões eram essencialmente masculinas. Por diversos motivos, que não cabe discutir aqui, as mulheres foram pouco a pouco atuando em frentes masculinas, é o que aconteceu também na área contábil. Nossa pesquisa revelou essa presença feminina. Das 17 pessoas que responderam, nove eram do gênero masculino, e oito do gênero feminino. Apesar de uma leve superioridade masculina, o inverso não causaria estranheza. Há diversos trabalhos que tratam do assunto. Entre os quais: Boniatti *et al.* (2014), Mota; Souza (2013).

Outra pergunta foi sobre o maior título obtido na área contábil. Como se sabe, de acordo com a LDB, o professor para atuar no ensino superior precisa ter

obrigatoriamente uma especialização, sem que seja propriamente na área pedagógica. No caso, dos dezessete respondentes, obtivemos as seguintes informações:

Tabela 1 – Titulação dos entrevistados

Especialização	52,94%	9
Mestrado	17,65%	3
Doutorado	29,41%	5
Total		17

Fonte: O Autor (2016)

Trata-se de um dado significativo, ainda que a maioria tenha o título de especialista, um número considerável obteve já o título de doutor, isso demonstra uma das competências do docente do ensino superior, que é a contínua formação bem como a necessidade de pesquisar, de produzir novos conhecimentos. Essas informações, porém, indicam tendência contrária ao que se verificou nos gráficos 3 e 4, em que tem havido um número crescente de mestres e doutores e um conseqüente decréscimo de especialistas. No universo pesquisado, verificamos uma quantidade maior de especialistas.

Uma terceira pergunta versou sobre o tempo de docência. Se nem sempre houve uma formação didática específica, o tempo de experiência, conforme Perrenoud (2004), pode ajudar a superar algumas dificuldades iniciais, especialmente na gestão da sala de aula, i.e., na organização das aulas e no planejamento da disciplina. De qualquer modo, o ser professor ter uma especificidade que o impede de ser uma profissão estanque, parada. Há que se atualizar sempre e constantemente. Assim, um professor com dez anos de experiência não deve crer que se já tem todas as competências necessárias, todo o conhecimento possível para ministrar aulas. Destaquemos as respostas:

Tabela 2 –Experiência docente

Opções de resposta–	Respostas–
De 0 a 5 anos	29,41% 5
De 5 a 10 anos	41,18% 7
Acima de 10 anos	29,41% 5
Total	17

Fonte: O Autor (2016)

Neste caso, houve certa semelhança entre o título obtido e a experiência na docência. Considerando que para se obter o título doutor, somando-se o de especialista e o de mestre, mais o período comum de vacância entre um momento e outro, é de supor que a experiência de dez anos ou mais por parte de cinco professores coincide com o próprio número de doutores. Evidente que um mestre pode atuar como docente por vinte anos ou até mais, sem a necessidade de obter o título de doutor. Ainda assim, o mínimo de três que os professores entrevistados afirmaram ter como experiência é significativo, pois indica alguma vivência que lhe possibilita superar as dificuldades iniciais, bem como sugere que se trata de uma função que o profissional contábil efetivamente assumiu querer desempenhar.

As demais questões, sete no total, inquiriram os entrevistados sobre a própria percepção acerca de características que julgamos pertinentes para se atuar como docente, as quais apresentamos a seguir:

- 1) Qual seu nível de conhecimento sobre as competências necessárias para o exercício da docência?
- 2) No seu curso de graduação você teve conteúdos que o preparasse para o exercício da docência?
- 3) Após a conclusão da graduação, mas antes do início da docência você teve curso específico de formação pedagógica?
- 4) Qual o nível você considera que esse curso (caso tenha tido) lhe gerou competências suficientes para o exercício da docência?
- 5) Qual a sua percepção sobre suas competências pedagógicas no início da sua atividade docente?

6) Você considera que a participação em cursos de formação pedagógica previamente ao início da docência é considerada um fator importante de soma em relação ao aspecto de aquisição de competências pedagógicas?

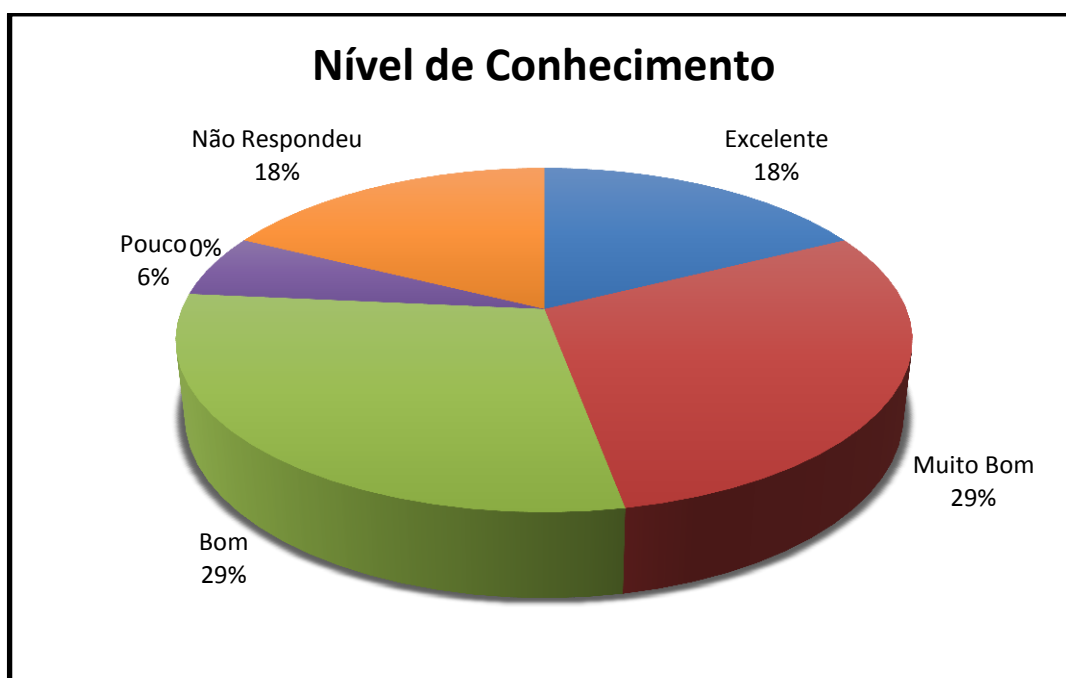
7) Você considera que a matriz curricular do curso de graduação em Ciências Contábeis deve contemplar conteúdos de formação pedagógica que desenvolva competências pedagógicas necessárias para o exercício da docência?

Para cada pergunta, o professor poderia assinalar um entre sete itens, sendo três reveladores de uma percepção negativa (nada, muito pouco, pouco), mais três positivas (bom, muito bom, excelente) e outro quando não se aplicava.

Ei-las em sequência e expressa em gráficos para melhor visualização.

A primeira dessas questões quis saber sobre o nível de conhecimento sobre as competências necessárias para o exercício da docência.

Gráfico 6 – Nível de conhecimento das competências



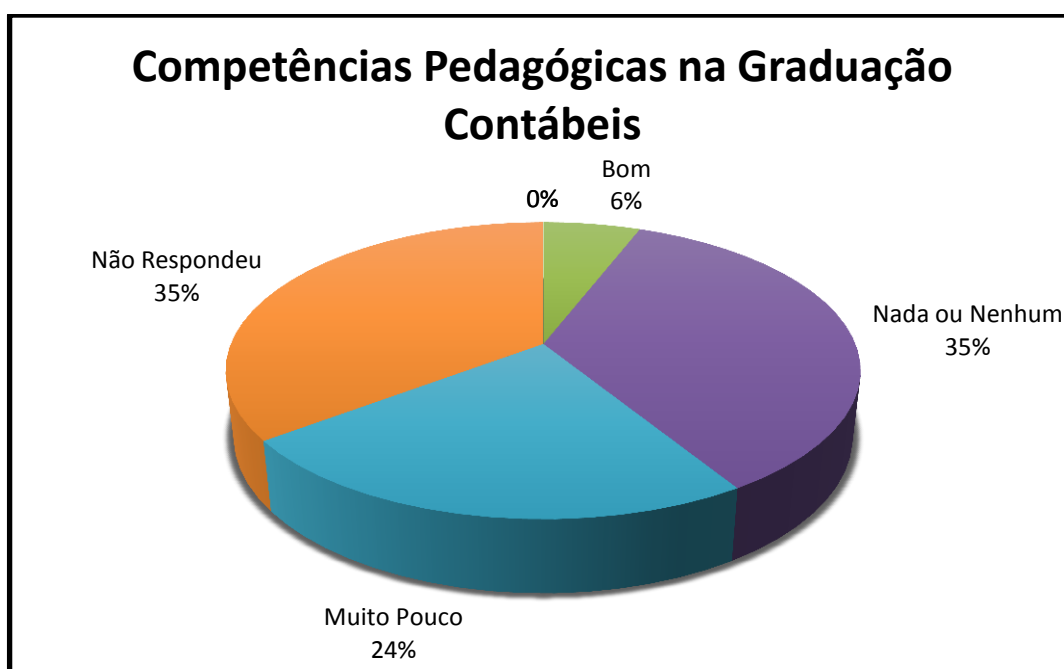
Fonte: O Autor (2016)

Considerando como percepção positiva as respostas: bom, muito bom e excelente, 76% dos respondentes consideram que conhecem bem as competências necessárias para o exercício da docência, o tempo de experiência

parece ter sido relevante para esta resposta, pois a maioria respondeu ter mais de cinco anos de experiência docente, o que seria indicativo dessa competência adquirida.

Analisemos outra pergunta. No caso, quisemos saber do docente se ele teve, na graduação, conteúdos que o preparassem para o exercício efetivo da docência.

Gráfico 7 – Competências Pedagógicas na Graduação



Fonte: O Autor (2016)

Um número bem baixo, 6% dos respondentes, afirmaram terem tido algum preparo, tiveram algum desenvolvimento da competência pedagógica, responderam positivamente a essa pergunta. Em termos absolutos, apenas um professor acenou com a positividade para a questão. Isso serve para reforçar e corroborar o apresentado ao longo da presente dissertação. As competências pedagógicas não são adquiridas durante o processo de formação, mas já no exercício da profissão, o que pode contribuir para um nível não totalmente desejado do nível de aprendizagem por parte dos graduandos em ciências contábeis considerando o todo das IES.

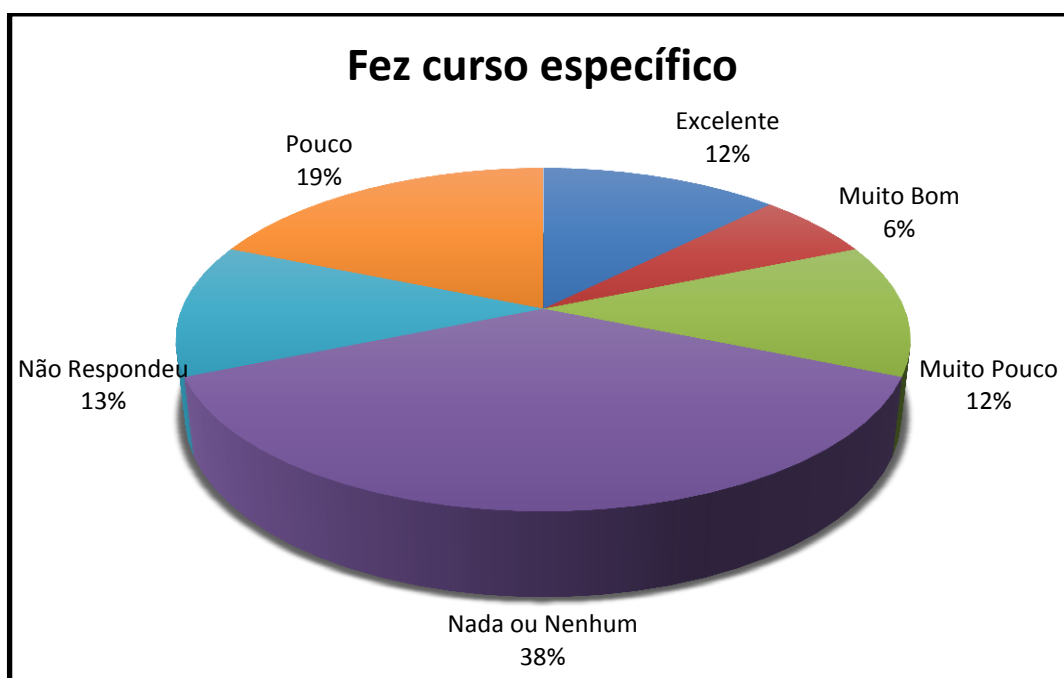
E nesse sentido, em outra questão, quisemos saber exatamente se, após a conclusão da graduação, e antes de ter iniciado a docência o profissional

teria realizado algum curso específico para ter uma formação pedagógica.

Ao que parece, as respostas não foram satisfatórias, considerando que, para efeito positivo, o ideal é que a maioria tivesse respondido sim. Evidente que se trata de uma visão ideal, não real.

Analisemos os dados.

Gráfico 8 – Formação continuada



Fonte: O Autor (2016)

Conforme se pode verificar, 18% dos respondentes responderam SIM a esta pergunta. A maioria, 51%, ou nem respondeu ou afirmou não ter realizado um curso de formação, os demais responderam pouco ou muito pouco, o que estamos considerando resposta negativa. Em outros termos, seguiram o princípio de que “se eu sei o conteúdo, sei ensinar”. Evidente que se trata de uma análise um tanto subjetiva, embora, pela nossa própria percepção e experiência, não deixa de estar correta. O querer ensinar não é acompanhado necessariamente do saber ensinar, no entanto o profissional, seja na ânsia de disseminar o que sabe, seja na busca por uma experiência que ainda não tem, se lança ao exercício da docência, mesmo sem estar de posse das ferramentas necessárias a esse exercício. Isso tende a gerar uma situação cíclica, pois sem preparo adequado para a função,

o profissional tenta gerir a sala de aula de acordo com seus conhecimentos empíricos, não tanto baseados em uma formação específica.

A próxima questão corrobora o que vimos dizendo sobre a preparação e vai ao encontro do conceito que usamos para percepção, e como ela pode ser meio de geração de conhecimento. No caso, buscou-se saber qual o nível de competências suficientes para o exercício da docência que o entrevistado considera que o curso de graduação em ciências contábeis gerou. A pesquisa busca saber junto aos respondentes se o curso específico realizado supriu a falta dos conteúdos não estudados na graduação, neste caso a pesquisa se reduziu a três respondentes, pois os demais responderam negativamente ou não responderam a esta pergunta.

Gráfico 9 – Competências geradas por curso específico



Fonte: O Autor (2016)

Considerando nesta pergunta somente os respondentes que afirmaram ter realizado um curso específico (três no total) e considerando como percepção positiva as notas 4 (bom), 5 (muito bom) e 6 (excelente), todos responderam positivamente a esta pergunta. Isso evidencia que, a despeito da óbvia necessidade de o curso de ciências contábeis (como de resto qualquer curso) ter de

contar com um corpo docente preparado, isso não ocorre porque o curso não disponibiliza, em sua grade curricular obrigatória, alguma disciplina que pudesse contemplar a formação docente. Sempre importante frisar, tal disciplina poderia ser ofertada aos alunos que assim desejassem. Estaria na grade, mas ficaria no rol das disciplinas optativas.

Exatamente por isso, quisemos saber dos respondentes, qual seria a própria percepção a respeito das competências pedagógicas no início da atividade docente. As respostas acabam por corroborar a análise do gráfico 9. Ora, embora a maioria tenha afirmado não possuir formação pedagógica para poder exercer a ação docente, a maioria disse se sentir pronto para exercer tal função, o que, em rigor, se revela uma contradição.

Evidente que não basta um diploma em alguma licenciatura para exercer a função docente de maneira plena, experiência é sempre bem-vinda. Porém, a falta de um conhecimento básico no processo ensino-aprendizagem pode igualmente ser prejudicial ao exercício da função.

Gráfico 10 – Competências no início da docência



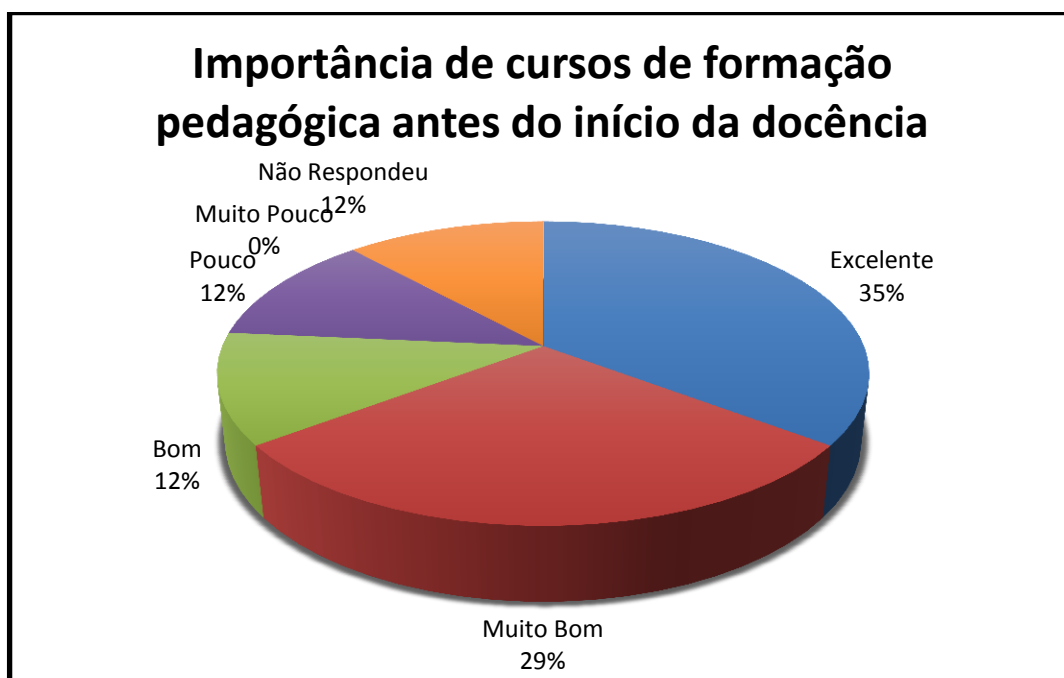
Fonte: O Autor (2016)

Considerando como percepção positiva as notas 4 (bom), 5 (muito bom) e 6 (excelente), 41% dos respondentes consideram que tinham competências

necessárias quando começaram a atividade docente. Como se pode notar, se não chegou a ser a maioria dos respondentes, boa parte tem a percepção de que estariam prontos para dar aula. Certamente, essa percepção estaria amparada na ideia de que é preciso apenas seguir os passos de algum mestre, seguir os procedimentos daqueles que me deram aula para se ter sucesso na profissão. Embora isso seja comum, inclusive nos formados em licenciaturas, é evidente também que uma preparação específica tende a colaborar mais com a atuação docente, com o processo ensino-aprendizagem.

Nessa linha, a questão seguinte versou sobre a necessidade ou não, sempre conforme a percepção do profissional, da realização de cursos de formação pedagógica previamente ao início da docência, e se considerariam um fator importante de soma em relação ao aspecto de aquisição de competências pedagógicas.

Gráfico 11 – Importância da formação pedagógica



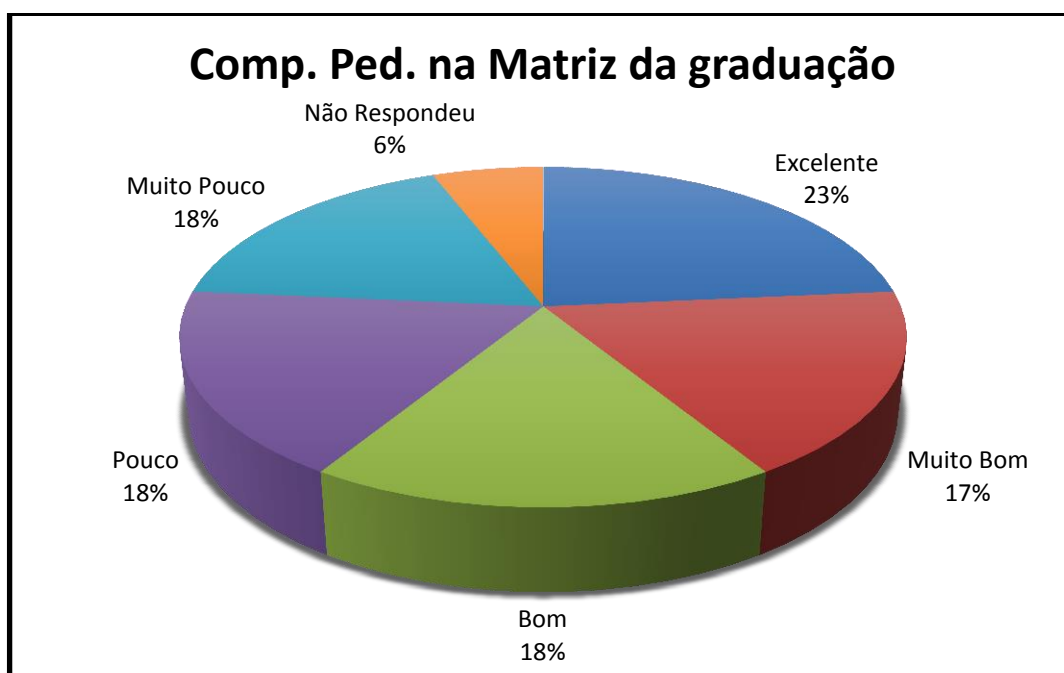
Fonte: O Autor (2016)

Considerando como percepção positiva as notas 4 (bom), 5 (muito bom) e 6 (excelente), 76% dos respondentes responderam positivamente a esta pergunta. Trata-se de uma afirmação coerente em relação aos outros questionamentos. Ora, se como profissional é de se imaginar que queira

desempenhar qualquer função a contento. Se não se está totalmente preparado, um curso pode ajudá-lo nesse sentido. Claro, a prática será indispensável como “processo formativo”, com uma base sólida, tal processo tende a ser mais proveitoso para todos os envolvidos, o próprio docente e os discentes.

Em nosso último questionamento, procuramos confirmar um dos pressupostos que buscamos defender: a necessidade de uma formação pedagógica específica para bacharéis que pretendem exercer a função docente. Desse modo, perguntou-se ao profissional se ele considera que a matriz curricular do curso de graduação em Ciências Contábeis deveria contemplar conteúdos de formação pedagógica que desenvolvessem competências pedagógicas necessárias para o exercício da docência.

Gráfico 12 – Matriz curricular e formação pedagógica



Fonte: O Autor (2016)

Considerando como percepção positiva as notas 4 (bom), 5 (muito bom) e 6 (excelente), 58% dos respondentes responderam positivamente a esta pergunta.

Ao analisar os dados do questionário respondido pelos professores com formação em ciências contábeis e que atuam ministrando disciplinas na área

contábil, dois pontos ressaltaram: primeiro ponto, a maioria se percebe conhecedora das competências pedagógicas necessárias para o exercício da docência no ensino superior, mas a maioria tem a percepção de que não tinham conhecimento das competências pedagógicas necessárias para o exercício da docência no ensino superior quando iniciaram esse exercício, de onde podemos inferir que o aprendizado sobre as competências pedagógicas acontece durante o exercício da atividade docente. Isso sugere uma pesquisa com os alunos sobre o desempenho dos professores, buscando confirmar se os professores com mais tempo de experiência tem desempenho melhor, na percepção dos alunos; segundo ponto, a maioria percebe que a matriz curricular dos cursos de ciências contábeis deveriam ter conteúdos que levem ao conhecimento das competências pedagógicas necessárias para o exercício da docência e também consideram que cursos específicos, possivelmente pós-graduação *lato sensu*, é fator importante de soma para a formação, por isso considera-se então que mesmo que a maioria tenha iniciado o exercício da docência sem conhecer as competências pedagógicas necessárias, isso é considerado pela maioria como fator negativo em sala de aula.

Considerações finais

Retomando a introdução, fizemos as seguintes considerações sobre o profissional contábil: possibilidade de outra atuação profissional: a docência; e embora possível, surge um problema, pois o querer exercer a atividade docente esbarra na falta de um preparo adequado, uma vez que os cursos de ciências contábeis não preveem a formação acadêmica.

Nesse sentido, fizemos o seguinte questionamento: qual a percepção dos docentes de ciências contábeis das Instituições de Ensino Superior (IES) de Londrina em relação às competências pedagógicas necessárias.

A pesquisa bibliográfica nos sugere que a formação pedagógica antes do início da atividade docente é importante para que os profissionais do ensino superior conheçam as competências pedagógicas essenciais, muito embora os autores também defendam que parte das competências pedagógicas se adquire na prática. Pode-se perceber também que o domínio dos conteúdos específicos do curso é fator importante de soma às competências pedagógicas para o bom desempenho do professor de Ciências Contábeis.

Conforme se pode verificar nos resultados da pesquisa, tais profissionais sabem que não se percebiam, antes do início da docência, totalmente preparados para essa outra função, não prevista no curso, embora possível e necessária. Exatamente por esse motivo, de modo geral, os respondentes concordam que uma formação específica seria salutar para o pleno exercício de uma função docente, para que, desse modo, pudessem realizá-la com maior desenvoltura, melhorando, assim, a formação dos próximos bacharéis, que poderiam, eventualmente, aprender mais, ter uma formação mais profícua considerando uma formação mais adequada às necessidades da sociedade. A pesquisa mostrou também que os respondentes adquiriram as competências pedagógicas após o início da atividade docente, pois a maioria respondeu não tê-las no início da docência, mas julgam ter após a atuação prática até hoje.

Respondendo de forma pontual e prática a nossa questão de pesquisa, considerando a resposta da maioria, pode se afirmar que na percepção dos docentes de ciências contábeis das Instituições de Ensino Superior (IES) de

Londrina, no início do exercício da docência não possuíam as competências pedagógicas necessárias, mas com a experiência prática, atualmente possuem as competências pedagógicas necessárias para o exercício da docência no ensino superior.

Por fim, considerando as respostas, sobre a necessidade de que as matrizes curriculares do curso de ciências contábeis contemplem conteúdos que desenvolvam as competências pedagógicas necessárias para o exercício da docência, a maioria considera-se importante que as IES, além dos conteúdos constantes nas diretrizes do curso, incluam também a formação pedagógica, na nossa opinião, mesmo que como disciplinas optativas, visando melhor desempenho desde o primeiro dia de atuação em sala de aula.

Referências

ANDERE, M. A.; ARAÚJO, A. M. P. **Aspectos da formação do professor de ensino superior de Ciências Contábeis**: uma análise dos programas de pós-graduação. Rev. Contabilidade e Finanças, São Paulo, p. 91-102, set./dez. 2008.

ARAÚJO, A. M. P.; SANTANA, A. L. A.; CARNEIRO, C. M. B. Saberes necessários a prática da educação problematizadora: a pedagogia da autonomia de Paulo Freire no curso de ciências contábeis. In: IAAR-ANPCONT 3rd International Accounting Congress, 2009, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: Accounting Internationalization, 2009. 1 CD-ROM.

AURÉLIO. **Dicionário da língua portuguesa**. 5. ed., Curitiba: Positivo, 2010

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

BONIATTI, A. O. *et al.* **Preconceitos enfrentados pelas mulheres contadoras em um escritório contábil de Caxias do Sul**. In: VII SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA FSG, 2013. Anais..., v. 4, n. 2, p. 460-469, 2013. Disponível em: <<http://ojs.fsg.br/index.php/anaiscontabeis/article/viewFile/460-469/782>>. Acesso em: 30 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE / CES no. 6/2004. Ministério da Educação. **Parecer CES/CNE no. 0269/2004**. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES no. 10/2004.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CES/CNE no. 0146/2002**. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/14602DCEACTHSEMMDTD.pdf>>. Acesso em: 04 dez. 2015.

_____. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA RESUMOS TÉCNICOS - INEP. Censo da educação superior: relatórios técnicos. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumostecnicos>>. Acesso em: 04 dez. 2015.

_____. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB nacional**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 11. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

CANDAU, Vera M. (coord.) **Novos Rumos da Licenciatura**. Brasília, INEP; PUC-RJ, 1987.

COSENZA, José Paulo. **Perspectivas para a profissão contábil num mundo globalizado**: um estudo a partir da experiência brasileira. Revista Brasileira de Contabilidade RBC, Jul/Ago 2001, n. 130.

DURAND. **Formsofincompetence**. Trabalho apresentado na 'Conference of Management of Competence', Oslo, 1998.

FÁVERO, Maria de Lourdes A. **Análise das práticas do educador: especialistas e professores**. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, 68 (160), p. 524-559, set./dez., 1987.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. **Construindo o conceito de competência**. RAC Revista de Administração Contemporânea. Rio de Janeiro, p.183-196. 2001. Edição especial. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v5nspe/v5nspea10.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. SP: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GIORGI, W. A. B. PIZOLATO. C, L. MORETTIN, A. A. **Competências, habilidades e o ensino superior de contabilidade**. In FORUM NACIONAL DE PROFESSORES DE CONTABILIDADE do Rio de Janeiro. Anais do II Fórum Nacional de Professores de Contabilidade. Rio de Janeiro, CD-ROM, 2001.

ISAIA, S. **Desafios à docência superior: pressupostos a considerar**. In: RISTOFF, D. e SEVEGNANI, P. Docência na Educação Superior. Brasília: INEP, 2006, p. 65-86.

IUDÍCIBUS, Sérgio de. **Teoria da Contabilidade**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

_____; MARION, José Carlos. **As faculdades de ciências contábeis e a formação do contador**. Revista Brasileira de Contabilidade. Rio de Janeiro. N. 56, p. 50-56, 1986.

LAFFIN, M. **O professor de contabilidade no contexto de novas exigências**. Contabilidade Vista & Revista, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 57-78, abr. 2001.

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

_____. **Ensino da Contabilidade: componentes e desafios**. Revista do Conselho Regional de Contabilidade do Estado do Rio Grande do Sul, n. 4 out. 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5. ed. Revista e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008.

_____; OLIVEIRA, J. F; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

MARION, J. C. **O ensino da Contabilidade**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2012.

MENEZES, L. C. de. **Políticas de formação de professores**: a universidade em questão. In: LISITA, V. M. S. S. (Org.). **Formação de professores**: políticas, concepções e perspectivas. Goiânia: Alternativa, 2001. p. 35 - 41.

MATHIAS, S. K. **O golpe de 1964 e a Universidade**: entre a repressão e a modernização. Revista da ADUSP, São Paulo, v. 33, p. 102-106, 2004.

MOTA, Érica Regina Coutinho Ferreira; SOUZA, Marta Alves de. **A evolução da mulher na contabilidade**: os desafios da profissão. Disponível em <https://unibhcienciascontabeis.files.wordpress.com/2013/11/artigo_mulher_contabilista_completo.pdf> Acesso em 20 nov. 2015

NOSSA, V. **Ensino da Contabilidade no Brasil**: uma análise crítica de formação do corpo docente. 1999. 158 fls. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade). Universidade de São Paulo, 1999.

OLIVEIRA, Luís Martins *et al.* **Manual de contabilidade tributária**. São Paulo: Atlas, 2003.

PELEIAS, Ivam Ricardo *et al.* **Didática do ensino da Contabilidade**: aplicável a outros cursos superiores. São Paulo: Saraiva, 2006.

PEREIRA, Leticia Rodrigues; ANJOS, Daniela Dias dos. **O Professor do Ensino Superior: Perfil, desafios e trajetórias de formação**. 2014. Disponível em <https://www.uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/1_es_formacao_de_professores/31.pdf> Acesso em 25 nov. 2015

PERRENOUD, Philippe *et al.* **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

_____. **Os ciclos de aprendizagem**: um caminho para combater o fracasso escolar. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

PINHEL, Inahíá; KURCGANTI, Paulina. **Reflexões sobre competência docente no ensino de enfermagem**. Rev. esc. enferm. USP vol.41 no.4 São Paulo Dec. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342007000400024> Acesso em 28 nov. 2015

PINSONNEAULT, A. KRAEMER, K. L. **Survey research in management information systems**: an assesement. Journal of Management Information System, 1993.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar**. São Paulo: Cortez, 2006

SAES, Flávio Azevedo Marques; CYTRYNOWICZ, Roney. **O ensino comercial na origem dos cursos Superiores de economia, contabilidade e administração**.

Revista Álvares Penteado, São Paulo, v. 3, n. 6, p. 37-59, junho/2001.

SANTANA, Ana L. Alencar; ARAÚJO, Adriana Maria P. do. **Aspectos do perfil do professor de Ciências Contábeis e seu reflexo no ENADE:** um estudo nas universidades federais do Brasil. Revista Contabilidade Vista & Revista, ISSN 0103-734X, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, v. 22, n. 4, p. 73-112, out./dez. 2012. Disponível em <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=197026199004>> Acesso em 02 dez. 2015.

SERRA NEGRA, Carlos Alberto. **Reflexões sobre os quatro Pilares da Educação no Ensino Superior de Ciências Contábeis.** Revista do Conselho Regional de Contabilidade do Rio Grande do Sul, Outubro de 2004.

SLOMSKI, V. G. Saberes e competências do professor universitário: contribuições para o estudo da Prática Pedagógica do Professor de Ciências Contábeis do Brasil. **Revista de Contabilidade e Organizações**, v. 1, p. 86-106, 2007.

_____. **Saberes que Fundamentam a Prática Pedagógica do Professor de Ciências Contábeis.** In: 8º CONGRESSO USP DE CONTROLADORIA E CONTABILIDADE DA FEA USP, 2008, São Paulo. 8º Congresso USP Controladoria e Contabilidade: padrões de qualidade na Pesquisa Contábil. São Paulo: FEA/USP, 2008, p. 129-129.

_____. et al. Saberes que fundamentam a prática pedagógica do professor de Ciências Contábeis de instituições de ensino superior brasileiras. **Revista Brasileira de Contabilidade**. v. 178, p. 119-139, 2009.

_____. et.al. Saberes da docência que fundamentam a prática pedagógica do professor que ministra a disciplina de gestão de custos em um curso de ciências contábeis. **Revista Universo Contábil**, ISSN 1809-3337, FURB, Blumenau, v. 9, n. 4, p. 71-89, out./dez., 2013. Disponível em <<http://www.redalyc.org/html/1170/117029370005/index.html>> Acesso em 05 jan. 2016

SPENCER, L. M.; SPENCER, S. M. **Competence at work:** models for superior performance. New York: John Wiley & Sons, 1993.

STRASSBURG, U. **Avaliação do Professor de Contabilidade:** Algumas Considerações. Revista do Conselho Regional de Contabilidade do Estado do Paraná. Curitiba PR, v. 01, n. 01, p. 17-20, 2002.

_____; GARCIA, Elias ; WEBBER, Wilson. **Professor ou profissional:** uma discussão sobre a formação do professor de contabilidade. In: 2º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil, 2005, Cascavel. Anais do 2º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil, 2005.

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

_____; RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** Educação e Sociedade, Ano XXI, n. 73, dez. 2000.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A formação do professor de 3º Grau**. São Paulo: Pioneira, 1996.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Apêndice

Questionário aplicado

3) Questões objetivas envolvendo competências dos docentes.

Analise as questões a seguir e indique sua percepção para cada uma delas conforme solicitado.

Questões	Nada ou nenhum	Muito pouco	Pouco	Bom	Muito bom	Excelente	Não aplicável
1) Qual seu nível de conhecimento sobre as competências necessárias para o exercício da docência?							
2) No seu curso de graduação você teve conteúdos que o preparasse para o exercício da docência?							
3) Após a conclusão da graduação, mas antes do início da docência você teve curso específico de formação pedagógica?							
4) Qual o nível você considera que esse curso (caso tenha tido) lhe gerou competências suficientes para o exercício da docência?							
5) Qual a sua percepção sobre suas competências pedagógicas no início da sua atividade docente?							
6) Você considera que a participação em cursos de formação pedagógica previamente ao início da docência é considerada um fator importante de soma em relação ao aspecto de aquisição de competências pedagógicas?							
7) Você considera que a matriz curricular do curso de graduação em Ciências Contábeis deve contemplar conteúdos de formação pedagógica que desenvolva competências pedagógicas necessárias para o exercício da docência?							