



São Paulo, 29 a 31 de Julho de 2020

XX USP International Conference in Accounting

"Accounting as a Governance mechanism"

O desenvolvimento da disciplina de Metodologia do Ensino nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Contabilidade no Brasil

EDA CRISTINA BENKENDORF

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

ANDERSON RODRIGO QUOOS

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SIDNEI CELERINO DA SILVA

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SILVANA ANITA WALTER

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Resumo

O presente trabalho, tem por objetivo compreender como tem sido desenvolvido o ensino, na disciplina de Metodologia do Ensino, nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade no Brasil. Por meio de entrevistas, realizadas com docentes da disciplina, quer-se saber como a mesma está estruturada, qual a sua carga horária, os conteúdos que são abordados, as metodologias utilizadas, quais as escolhas pedagógicas, a finalidade da disciplina e os resultados na formação dos discentes. No corrente ano, existem, no Brasil, 31 programas de pós-graduação *stricto sensu* (PPG's), sendo que destes, 13 estão classificados na modalidade de doutorado, 4 são cursos de mestrado profissional e 27 estão na categoria de mestrado acadêmico, autorizados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Existe porém, uma preocupação quanto a qualidade desses cursos, visto que a modalidade de mestrado acadêmico, foco deste trabalho, possui por objetivo principal a formação de pesquisadores, e não de professores para o ensino. Esta pesquisa se enquadra como explicativa e de caráter qualitativo. Para a organização e processo de análise das entrevistas, foi utilizado o software Atlas TI. Nos resultados encontrados, observa-se um crescimento da importância da disciplina nos programas pesquisados, pois, embora não seja de caráter obrigatório, porque a Capes não exige, há uma grande procura pelos discentes em cursá-la. Cada docente responsável pela referida matéria, adapta-a de acordo com as suas escolhas pedagógicas, com forte presença das metodologias ativas, conforme o conteúdo da disciplina e visando a implementação de melhorias. Todos os docentes a consideram dinâmica e, cada vez que é ofertada, seu conteúdo é atualizado e inovado. Com isso, os programas de pós-graduação têm avançado na formação de profissionais pesquisadores/docentes, para atender a demanda do mercado de trabalho e, principalmente, das Instituições de Ensino.

Palavras-chave: Metodologia do Ensino Superior, Contabilidade, Educação Superior, Formação Docente.

1. INTRODUÇÃO

Pesquisas com o objetivo de investigar a formação dos docentes no ensino superior, ocorrem em diversas áreas do conhecimento (Almeida & Pimenta, 2014; Laffin & Gomes, 2016). Com o aumento dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, na área de contabilidade (Andere, & Araujo, 2008; Espejo, Ribeiro, Silva & Oliveira, 2017), analisar a educação e o ensino ajuda a desenvolver a sociedade, principalmente no contexto de diversas mudanças que os cursos de

Ciências Contábeis estão passando (De Farias & Araujo, 2016). Com isso, a reflexão sobre o fazer pedagógico em contabilidade se faz cada dia mais necessária (Laffin, 2015).

A prática docente no ensino superior é algo complexo, que demanda conhecimento abrangente do profissional responsável pela construção da formação e dos saberes (saber fazer, saber aprender, saber conviver, saber ser). Além da complexidade em relação ao conteúdo a ser discutido, o professor enfrentará também as diferenças entre os alunos (Cunha & Pinto, 2009; Almeida & Pimenta, 2014), e muitos destes profissionais não possuem uma base pedagógica consistente, para lidar com esta realidade. Na maior parte dos casos, é um técnico/bacharel ensinando um futuro técnico/bacharel e esse ciclo permanece inalterado ao longo dos anos (Pereira & Medeiros, 2011; Farias & Araujo, 2016; Hillen, Laffin & Ensslin, 2018).

A formação do contador docente, ocorre no âmbito dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade (Comunelo, Espejo, Voese & Lima, 2012; Ferreira & Hillen, 2015; Farias & Araujo, 2016; Laffin & Gomes, 2016; Guelfi, Tumelero, Antonelli & Voese, 2018) e com isso a responsabilidade do programa é maior, tendo que formar pesquisadores e ao mesmo tempo, professores qualificados, para a discussão e evolução dos conhecimentos contábeis que são exigidos pelo mundo do trabalho em que os profissionais irão atuar.

Uma opção que é ofertada pelos programas *stricto sensu*, é o estágio em docência, que segundo Valverde, Silva, Perez, Campolina-Silva, Medeiros & Oliveira (2017), é uma parte integrante na formação do pós-graduando, em que busca-se a qualificação para a docência, porém, conforme os autores, os alunos necessitam de experiências paralelas a sala de aula, para que assim, consigam colocar em prática a teoria aprendida. Neste sentido, destaca-se ainda, segundo Pereira & Medeiros (2011), que o aluno não tem espaço para discutir, durante o estágio, procedimentos didáticos pedagógicos. Com isso, revela-se a importância da disciplina de Metodologia do Ensino, na formação do docente em contabilidade, na maior parte dos programas de pós-graduação (Comunelo et al., 2012; Pereira & Medeiros, 2011; Laffin & Gomes, 2016; Valverde et al., 2017; Hillen, Laffin & Ensslin, 2018; Miranda, Gaia & Neto, 2018).

Neste contexto, surge a seguinte pergunta: **Como se constitui o ensino na disciplina de Metodologia do Ensino nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade no Brasil?** Ou seja, o estudo objetiva compreender como tem sido desenvolvido o ensino, na disciplina de Metodologia do Ensino, nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade no Brasil, e com isso, refletir sobre como a disciplina vem sendo estruturada, qual a sua carga horária, os conteúdos que são abordados, quais as metodologias utilizadas, as escolhas pedagógicas, a finalidade da disciplina e os impactos na formação docente.

Esta pesquisa se justifica, pelo papel que os programas de pós-graduação *stricto sensu* possuem na formação do docente na área contábil, pois, em diversos casos, é o único contato que o profissional tem com a Metodologia do Ensino que deve ser aplicada em sala de aula e com isso, a disciplina torna-se a base pedagógica na formação do pós graduando em contabilidade.

O presente trabalho está dividido em cinco seções, conforme descrito a seguir. Na primeira, desenvolve-se a introdução. Na segunda seção, apresenta-se a revisão da literatura, que evidencia a disciplina de Metodologia do Ensino nos programas de mestrado e doutorado em contabilidade, e ainda os métodos, técnicas e escolhas metodológicas que podem ser utilizadas, bem como os estudos anteriores. A terceira seção, traz o delineamento metodológico adotado na construção do estudo. Na quarta seção, realizam-se a análise e a discussão dos resultados e, por fim, na quinta seção, são relatadas as considerações finais sobre o estudo.

2. REVISÃO DE LITERATURA

Na presente seção, são apresentadas discussões acerca da importância da Disciplina de Metodologia do Ensino, nos programas *stricto sensu* em contabilidade no Brasil, e sobre as escolhas pedagógicas selecionadas pelos docentes em cada programa de pós-graduação.

2.1 A Formação para a docência e o papel da disciplina de Metodologia do Ensino nos programas *stricto sensu* em contabilidade

Neste tópico, aborda-se a formação para a docência e o papel exercido pela disciplina de Metodologia do Ensino no referido processo, as políticas públicas envolvidas, o estágio de docência e a formação pedagógica na área do ensino contábil.

Atualmente, existem no Brasil, 31 programas de pós-graduação *stricto sensu*, sendo que destes, 13 estão classificados na modalidade de doutorado, 4 são cursos de mestrado profissional e 27 estão na categoria de mestrado acadêmico, todos autorizados pela CAPES. Considerando-se essa quantidade, um ponto a ser discutido é a qualidade do ensino ofertado nos mesmos, visto que os cursos de mestrado acadêmico possuem por objetivo principal, a formação de pesquisadores, e não de docentes.

Na Lei Nº 9.394/96, artigo 66, é regulamentado que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”, citado também, por Pereira e Medeiros (2011). No documento, esse é o único momento em que fala-se da formação do docente para o ensino superior e, conforme Gaviria (2019), a docência em nível de graduação é um grande desafio. Isso pode ser observado, porque somente um, dentre os 96 artigos que compõe a referida Lei, menciona, (de forma vaga) como deve ocorrer o processo de formação do docente.

As políticas públicas brasileiras, sempre foram focadas na pesquisa científica, deixando de lado o aprimoramento das práticas didáticas do aluno (Cintra, 2018). A formação de um professor é algo crítico, pois a pluralidade dos alunos dificulta o preparo de um profissional considerado “bom” e com isso a responsabilidade pelo seu desenvolvimento torna-se relevante e desafiadora (Machado, 2017). A formação do docente é contínua, iniciando-se na graduação e permanecendo por todo o seu exercício profissional, sendo-lhe exigidos anseios sociais por modificação e desenvolvimento da prática que está relacionada com sua área de atuação (Pereira & Medeiros, 2011; Castaman, Vieira & De Oliveira, 2016; Oliveira & Deluca, 2017; Monteiro; Leite & Souza, 2018).

O estágio em docência, comumente realizado pelos alunos de pós-graduação, seria a melhor vivência para a prática da profissão de professor, porém, neste momento, o estudante não está preparado para discutir sobre os procedimentos didático pedagógicos que serão fundamentais para tornar-se um profissional apto na transmissão do conhecimento técnico e que influencie a formação social do aluno (Andere & Araujo, 2008; Pereira & Medeiros, 2011; Almeida & Pimenta, 2014; Laffin & Gomes, 2016; Farias & Araujo, 2016; Valverde et al., 2017; Miranda et al., 2018). Com isso, outras disciplinas podem ser inseridas como alternativas para a formação, não apenas de um pesquisador, mas, principalmente, de um professor capacitado para entrar em uma sala de aula.

Como alternativa para a formação pedagógica do aluno, os cursos de pós-graduação *stricto sensu* tem ofertado a disciplina de Metodologia do Ensino ou Didática de Ensino Superior, que

mesmo sendo isolada, é um começo para a formação do aspecto docente, nos discentes (Ristoff & Sevegnani, 2005). As disciplinas de Metodologia do Ensino ou Didática de Ensino Superior são consideradas distintas. Pode-se conceituar a Metodologia do Ensino, como sendo os métodos, as técnicas e seus recursos, a tecnologia educacional e as estratégias de ensino que o professor lança mão em sua prática docente, para apresentar o conteúdo, discutir e avaliar os alunos (Melo & Kummer, 1977; Nunes, 1993; Teixeira, 2015).

Já a Didática, tem como objetivo a orientação da prática docente, cabendo-lhe preparar o professor para dirigir e orientar a aprendizagem do aluno (Melo & Kummer, 1977; Nunes, 1993; Teixeira, 2015). Tanto a didática, quanto a metodologia, possuem no corpo de conhecimento o assunto que será ensinado, o qual inclui saber como se deu o desenvolvimento histórico da disciplina, seus desdobramentos atuais e as teorias científicas que lhe dão suporte (Pimenta, Anastasiou & Cavallet, 2003; Laffin & Gomes, 2016).

Segundo Comunelo et al. (2012), houve um aprimoramento pedagógico dos professores com a inclusão da disciplina de Metodologia do Ensino superior, porque todos os programas disponibilizaram-na em seu currículo. Em muitos casos, é o único contato que o professor terá com uma disciplina que formação pedagógica (Hillen, Laffin & Ensslin, 2018). Normalmente, é estruturada com uma carga horária de 60 horas e de forma optativa (Ferenc & Mizukami, 2005).

Na pesquisa de Miranda (2010), um dos resultados destacados após os levantamentos realizados, foi que dentre os 18 programas de mestrado e os 3 de doutorado em contabilidade no Brasil, apenas 2 da modalidade mestrado, possuíam disciplinas de caráter didático-pedagógico, como obrigatórias. Contribuindo com o argumento, Guelfi et al. (2018) e Nganga et al. (2016) afirmam que há um número baixo de disciplinas voltadas para a formação de professores e, muitas vezes, as que são ofertadas, são de caráter optativo. Ainda, segundo Nganga et al. (2016), apenas 39% das instituições oferecem, conjuntamente, as disciplinas de Metodologia do Ensino superior, estágio em docência e grupos de pesquisa com foco na educação contábil.

Sendo assim, na próxima subseção, são abordadas as escolhas metodológicas que podem ser adotadas pelos docentes em sala de aula.

2.2 Opções didático-pedagógicas da disciplina de Metodologia do Ensino

Neste item, os assuntos contemplados são a formação didático-pedagógica dos alunos, os conteúdos da disciplina, o processo de ensino-aprendizagem, as competências do professor e técnicas de ensino.

Um ponto-chave no processo de formação de professores, em programas de pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade, é a preocupação dos mesmos para com a formação didático-pedagógica de seus alunos, ao invés de focar apenas na formação técnico-teórica e de pesquisa (Miranda et al., 2013). Sendo assim, a disciplina de Metodologia do Ensino pode contribuir neste aspecto, através dos conteúdos que são trabalhados em aula.

Segundo a pesquisa de Nganga et al. (2016), os principais conteúdos abordados nos programas brasileiros são: Ensino Superior, Professor, Ensino/Aprendizagem, Avaliação, Planejamento e Técnicas de Ensino e, ainda, pode-se citar Ensino em Contabilidade, Currículo e Recursos Didáticos.

Em relação as escolhas pedagógicas e metodológicas para o ensino, o mesmo consiste em como ensinar a disciplina de Metodologia do Ensino nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis no Brasil, e pode-se dizer que existem três tipos de ensino/aprendizagem

utilizados. O primeiro é a pedagogia diretiva, que ocorre quando a palavra é monopolizada pelo professor, ou seja, ele é o detentor do conhecimento e ele repassa as informações para os alunos, isto é, o professor ensina e o aluno aprende (Becker, 1994; Miltão, Duboc & Sampaio, 2009; Souza, 2018).

A segunda abordagem é a pedagogia não diretiva, não tão simples de ser observada como a anterior, pois está relacionada com as concepções pedagógicas e epistemológicas, porém, nesse caso o professor é visto como um facilitador, isto é, alunos considerados independentes trazem o conteúdo, e o docente apenas desperta o conhecimento que o estudante já possui (Becker, 1994; Miltão, Duboc & Sampaio, 2009; Souza, 2018).

A terceira abordagem é a pedagogia relacional, em que o professor seleciona um material e entrega para os alunos explorarem, em seguida, elabora perguntas para direcionar a análise e o aprofundamento dos dados, com o objetivo de fazer com que o aluno construa seu conhecimento, agindo e problematizando sua ação (Becker, 1994; Miltão, Duboc & Sampaio, 2009; Souza, 2018).

Outro fator importante para a qualidade da formação dos docentes, segundo Guerra (2003, p. 25), pode estar ligada com as concepções sobre o papel do profissional da educação e com a concepção de ensino. "Para tanto, é necessário garantir as competências intelectuais, técnicas, pedagógicas e políticas na formação dos professores."

Tais competências, estão relacionadas ao modelo de formação do professor apresentado por Vasconcelos (1994), entre eles estão a Formação Prática, para proporcionar ao aluno uma visão real e mais atualizada; Formação Técnico-científica, relacionando o conhecimento do conteúdo específico com os aspectos teóricos; Formação Pedagógica, que contempla todo o planejamento do ensino, incluindo desde os objetivos gerais da disciplina, o conhecimento dos alunos, do mercado, da avaliação da aprendizagem, das possibilidades de construção e reconstrução do conhecimento, até a relação professor-aluno e a Formação Social e Política que é essencial para o professor conseguir reconhecer a pessoa do aluno e visualizar o meio em que ele vive (Andere & Araujo, 2008).

Cabe ao docente, a tarefa de propiciar aos discentes o ambiente e os meios necessários para que eles construam seus conhecimentos, facilitando sua aprendizagem, e isto se dá através das principais abordagens teóricas voltadas para os processos de ensino e de aprendizagem, pautados nas principais teorias de aprendizagem, como a aprendizagem pela interação social, preconizada por Lev Vygotsky (1896-1934), a aprendizagem pela experiência, de John Dewey (1859-1952), a aprendizagem significativa de David Ausubel (1918-2008), bem como a perspectiva freiriana da autonomia (Diesel, Baldez & Martins, 2017).

Ainda, no âmbito de ensino, o professor encontra-se em uma situação extremamente desafiadora, pois ao mesmo tempo que precisa analisar o método de ensino e de aprendizagem selecionado, deve também pensar em estratégias, decorrentes destes processos. Observa-se que o estudante pode passar por uma transformação profunda, através das metodologias ativas utilizadas pelo professor em sala de aula, passando dessa maneira por um amadurecimento da situação na qual se encontrava (Anastasiou, 2014; Strohschoen, Henz, Gerevini & Martins, 2018).

De acordo com o contexto teórico, o professor pode utilizar diversas técnicas de ensino, e tudo isso dependerá do conteúdo a ser ministrado e qual o melhor método que se adapta a cada situação, ou seja, as técnicas de ensino não são algo pronto e, sim, podem ser construídas a cada dia. Consequentemente, em uma mesma aula o professor pode utilizar uma técnica expositiva, um estudo dirigido, perguntas e respostas, um seminário, discussões, trabalhos em grupo, ensino com projeto, aulas em laboratório, ensino com pesquisa, aprendizagem experimental, aprendizagem

baseada em problemas (PBL), formulação de questões, entre outros e, com isso, a metodologia pode ser adaptada conforme a necessidade e intenção de cada situação de ensino-aprendizagem (Miranda, Leal & Casa Nova, 2012).

Após o exposto, observa-se a quantidade de informações e métodos que o indivíduo precisa compreender para que se torne um docente qualificado. Conforme Diesel, Baldez e Martins (2017, p. 282), "só se aprende o que se pratica; mas, não basta praticar, é preciso haver reconstrução consciente da experiência; aprende-se por associação; não se aprende nunca uma coisa só; toda aprendizagem deve ser integrada à vida". Entende-se portanto, que um professor de contabilidade precisa estar atento às técnicas que podem ser utilizadas e que lhe são disponibilizadas, aos métodos existentes e aos recursos acessíveis para que a aprendizagem do aluno melhore.

No tópico seguinte, são apresentados os estudos anteriores relacionados a disciplina de Metodologia de Ensino.

2.3 Estudos anteriores

No que diz respeito aos estudos anteriores, Comunelo et al. (2012) tiveram como objetivo verificar a contribuição dos programas *stricto sensu* em contabilidade, quanto à formação de professores e pesquisadores. Como resultados, os 6 PPGs analisados demonstraram possuir o foco para a formação docente. Em relação a formação pedagógica, todos possuíam a disciplina de Metodologia do Ensino Superior e dos 115 egressos participantes da pesquisa, 104 estavam atuando na docência.

No estudo de Miranda (2010), o objetivo foi abordar a docência universitária no âmbito do ensino de Contabilidade, ou seja, investigar a formação pedagógica oferecida pelos programas *stricto sensu* em relação às disciplinas ofertadas. Como resultado, concluiu-se que apenas dois programas brasileiros ofertam disciplinas de caráter didático-pedagógico como obrigatórias e, ainda, em relação às três dimensões da didática evidenciadas por Candau (2005), a dimensão técnica é a que mais aparece, e percebeu-se também, a ausência da dimensão humana (Miranda, 2010).

A pesquisa de Farias e Araujo (2016), objetivou analisar a percepção dos docentes em contabilidade no Brasil, em relação aos espaços formativos para a docência propostos por Swain e Stout (2000) e como principal resultado, indicou a responsabilidade pela formação de docentes para os programas *stricto sensu* e para as Instituições de Ensino Superior.

Já na pesquisa de Nganga, Botinha, Miranda e Leal (2016), o objetivo foi identificar os componentes curriculares de formação pedagógica nos cursos *stricto sensu* brasileiros em Ciências Contábeis. Como resultados, os levantamentos revelaram um baixo número de disciplinas voltadas para a formação de professores, sendo que na maioria dos cursos, o estágio acaba sendo o único contato com a docência e reafirmaram que o foco dos programas é a formação de pesquisadores.

No estudo de Silva, Ferreira, Leal e Miranda (2019), o objetivo foi analisar a contribuição da disciplina de Metodologia do Ensino oferecida por um programa *stricto sensu* em contabilidade. Como resultado, os alunos confirmaram a importância da disciplina para a área profissional de docência, pois ajuda os mesmos na aplicação de técnicas de ensino e auxilia os que já estão ministrando aulas no aprimoramento contínuo. No programa analisado, a disciplina é utilizada principalmente, como meio de discussão sobre o conteúdo, o planejamento pedagógico, currículo e processo de avaliação.

No estudo de Andere e Araujo (2008), o objetivo foi verificar a importância atribuída pelos programas de pós-graduação para a formação pedagógica, técnico-científica, prática e social e política do professor de ensino superior de contabilidade, na percepção dos discentes e coordenadores dos programas. Como resultado, 92% dos discentes e 83% dos coordenadores julgaram necessário e importante ter disciplinas voltadas para a área de ensino.

O próximo tópico aborda os procedimentos metodológicos adotados para a realização e análise deste estudo, cujo objetivo é compreender como vem sendo desenvolvido o ensino na disciplina de Metodologia do Ensino nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade no Brasil.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa, quanto aos seus objetivos, classifica-se como explicativa, pois buscou compreender como se constitui o ensino da disciplina de Metodologia do Ensino nos programas *stricto sensu* em contabilidade no Brasil. Segundo Raupp e Beuren (2009), este tipo de pesquisa tem a finalidade de gerar estudos mais aprofundados, pela necessidade de explicar os fatos principais na ocorrência dos fenômenos. No que diz respeito à abordagem do problema, caracteriza-se como qualitativa, pois, tem como finalidade o estudo em profundidade do fenômeno analisado (Raupp & Beuren, 2009).

Para inferir sobre a estrutura da disciplina de Metodologia do Ensino, foram realizadas entrevistas com professores que ministram esta matéria nos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil e, também, o plano de ensino de cada um e o currículo lattes dos entrevistados. Para realizar o estudo, procedeu-se o levantamento dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis no Brasil, através da verificação de dados disponibilizados no portal Capes, Avaliação Quadrienal, realizado em 2017.

De acordo com os achados, na década de 1970 foram criados dois cursos de Pós-Graduação em Contabilidade no Brasil; no período de 1980 a 1999, foram criados 4 novos cursos; nos anos de 2000 a 2009, foram 11 novos cursos; e no período de 2010 a 2017, foram autorizados 13 novos cursos. Percebe-se, a partir da análise dos dados, que na última década houve uma expansão dos cursos de Pós-Graduação em Contabilidade no país. Através de pesquisa no sítio eletrônico das instituições de ensino, verificou-se na grade curricular dos programas de Mestrado qual disciplina tem relação com a formação do profissional docente no Ensino Superior, sua carga horária, se a mesma é de caráter obrigatório e ainda, se é optativa/eletiva.

Em relação a coleta de dados, primeiramente sondou-se quais são os profissionais docentes que ministram as aulas de Metodologia do Ensino nos programas de pós-graduação. Posteriormente, os dados primários como sua formação, disciplinas que ministra e outras informações relevantes, foram pesquisadas no currículo lattes, para agilizar as entrevistas com um roteiro semiestruturado, adaptado da dissertação de Villar (2014). As entrevistas foram realizadas no mês de novembro de 2019, conforme roteiro apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 Estrutura do roteiro de entrevistas

Categoria	Pergunta	Autores
Conteúdo em Metodologia do	a) Qual o conteúdo que o(a) Sr.(a) ensina em sua disciplina de Metodologia do Ensino?	(Nganga et al., 2016; Miranda et al., 2013).

Ensino	b) Por que o(a) Sr.(ª) escolheu esses conteúdos? Onde buscou e quais as referências?	(Lei LDB, 1996; Andere et al., 2008).
Teorias Pedagógicas	c) Quais as teorias de base ou outras vertentes teóricas que o(a) Sr.(ª) alia ao ensino e às pesquisas em Metodologia do Ensino?	(Guerra, 2003; Vasconcelos, 1994; Andere & Araujo, 2008).
	d) Entre as diversas correntes teóricas de Metodologia do Ensino, qual o(a) Sr.(ª) ministra? Por quê? Qual gostaria de ministrar? Por quê?	(Diesel, Baldez & Martins, 2017; Moreira, 2011).
Técnicas de Ensino e Recursos Didáticos	e) Quais técnicas de ensino (seminários, ferramentas, recursos) o(a) Sr.(ª) utiliza em sua disciplina? Por quê?	(Miranda, Leal & Casa Nova, 2012).
	f) O(a) Sr.(ª) ensina alguma ferramenta de metodologias ativas de aprendizagem? (aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem baseada em problemas, estudos de caso etc.)	(Strohschoen et al., 2018; Miranda, Leal & Casa Nova, 2012).
Finalidade e Resultados na Formação	g) Qual o conceito que o(a) Sr.(ª) acredita que melhor representa o termo "Metodologia do Ensino"? Por quê?	(Melo & Kummer, 1977; Nunes, 1993; Teixeira, 2015; Pimenta, Anastasiou & Cavallet, 2003; Laffin & Gomes, 2016).
	h) Houve alguma mudança na estrutura e como foi ofertada a disciplina desde o(a) Sr.(ª) começou a lecionar Metodologia do Ensino? Qual?	(Silva et al., 2019; Nganga et al., 2016).
	i) Na sua opinião, por que a disciplina de Metodologia do Ensino não é obrigatória em todos os programas?	(Miranda, 2010; Guelfi et al., 2018; Nganga et al., 2015).
	j) Como o(a) Sr.(ª) avalia o estágio atual do corpo de conhecimento em Metodologia do Ensino no Brasil? Quais as perspectivas?	(Melo & Kummer, 1977; Nunes, 1993; Teixeira, 2015; Pimenta, Anastasiou & Cavallet, 2003; Laffin & Gomes, 2016).
	k) Quais resultados na formação docente o (a) Sr. (a) atribui à disciplina de Metodologia do Ensino?	(Silva <i>et al.</i> , 2019; Andere & Araujo, 2008; Ristoff & Sevegnani, 2005; Comunelo et al., 2012; Hillen, Laffin & Ensslin, 2018).

Fonte: Adaptado de Villar (2014).

Conforme a Tabela 1, o roteiro de entrevista está dividido em quatro categorias de análise, sendo que a primeira está destinada a investigar os conteúdos que o professor escolheu para abordar nas aulas. A segunda categoria, trata das teorias pedagógicas que norteiam a construção da disciplina, para na sequência, serem abordadas as técnicas de ensino e os recursos didáticos que foram selecionados para serem utilizados. Por último, foi elaborado o tópico sobre a finalidade da disciplina e os resultados alcançados na formação docente.

As entrevistas ocorreram durante o mês de novembro de 2019, com doze docentes da disciplina de Metodologia do Ensino que atuam em cursos de PPG's. Através da realização de vídeo conferência, com autorização dos participantes, os diálogos foram gravados na íntegra, com o auxílio do sistema de comunicação *Skype*, resultando em oito horas de gravação, com duração média de vinte e nove minutos cada entrevista. Em seguida, foram transcritas em sua totalidade, utilizando o editor de textos *Word*, o que gerou um relatório de 68 páginas com formatação *Times New Roman*, tamanho 12.

Os planos de ensino coletados, que posteriormente foram lidos e analisados, totalizaram cinquenta e seis páginas. Utilizou-se o *software* Atlas Ti7 para operacionalização, pois permite novas visualizações interpretativas dos dados (Corujo, Revez & Silva, 2019).

Para a análise dos dados, utilizou-se o método de análise de conteúdo, que segundo Bardin (2011), é o conjunto de técnicas de análise das comunicações, que visa obter, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção ou recepção destas mensagens (Bardin, 2011).

Bardin (2011) indica que a utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (Câmara, 2013). Para a interpretação das entrevistas, foi utilizado a análise temática, que consiste na identificação, análise e descrição das categorias, permitindo assim a apresentação e organização dos dados de forma sintética. Sendo assim, dividiu-se as entrevistas realizadas em categorias de análise, que foram projetadas sobre os conteúdos (Bardin, 2011).

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, apresenta-se os resultados obtidos a partir das entrevistas realizadas com os docentes da disciplina de Metodologia do Ensino. A fim de preservar a identidade dos doze professores que se dispuseram a participar da pesquisa, utilizou-se, para o desenvolvimento da análise, a letra A seguida de um número entre 1 a 12, para diferenciar cada respondente.

Na primeira parte da entrevista, foi levantado o perfil dos respondentes. A partir disso, verificou-se que 66,66% são do sexo masculino, e 33,33% são do sexo feminino. No que diz respeito ao tempo de magistério, 7 entrevistados possuem entre 7 e 25 anos de experiência, 4 estão entre 26 e 35 anos na atividade e 1 soma mais de 35 anos de atuação como docente. Quando questionados sobre a formação pedagógica, 6 respondentes afirmaram possuírem alguma formação na área, e 6 apenas possuem formação em contabilidade ou áreas afins, não relacionadas com a educação. Em relação ao tempo que trabalham com a disciplina de Metodologia do Ensino, 8 entrevistados disseram ser entre 0 e 5 anos, 2 docentes afirmaram possuir de 6 a 15 anos de atuação, e 2 professores, já estão entre de 16 e 20 anos trabalhando na área.

A denominação da disciplina como Metodologia do Ensino, predomina em 17 programas, sendo que em 3 cursos, é utilizada a nomenclatura Didática do Ensino, e em outros 2, identificou-se a terminologia Prática de Ensino. Foi levantado ainda, que entre os programas de pós-graduação analisados, 5 não possuem em sua estrutura curricular, qualquer disciplina de conhecimento didático-pedagógico. Em se tratando da carga horária da matéria, percebeu-se que existem variações entre os cursos, sendo que em 4 programas ela é de 45 horas, em 8 programas é de 60 horas, e em um único programa a carga horária é de 120 horas. Somente em 2 dos programas de pós-graduação analisados, é obrigatório cursar a disciplina de Metodologia do Ensino, em 17 programas ela é optativa ou eletiva, ou seja, a inscrição nessa disciplina fica a cargo do interesse do aluno. Nos demais programas, não há informação ou não há a disciplina.

Outra indagação realizada na entrevista, foi a respeito de qual pode ter sido a motivação para a não obrigatoriedade da disciplina nos programas de pós-graduação, tendo como respostas, o que observa-se na Figura 1.

<p>[1:4] Entrevistado (A10)</p> <p>primeiro eu acho que ela não é, porque assim, nem todo aluno que faz irá ser professor, nosso programa o percentual é um pouco elevado, um pouco mais de 50% tem ido para docência, [...], outra é que acaba engessando quando você estabelece um elenco maior na disciplina obrigatórias, [...], mas na minha opinião ela poderia ser uma disciplina obrigatória, porque ela contribui para a formação não só para o exercício da docência, mas ela traz elementos que vão desenvolver habilidades que o profissional pode usar no mercado, colaboração, trabalho em equipe, pesquisa, tem várias habilidades que a disciplina poderia contribuir, eu pessoalmente acho que deveria ser obrigatório. (A10)</p>	<p>[1:2] Entrevistado (A5)</p> <p>ela não é obrigatória no nosso porque nós temos já um conjunto de disciplinas obrigatórias que já deixam pouca margem para o aluno escolher [...], um segundo motivo é que nem todos os alunos vão para academia, apesar de ser um mestrado acadêmico, o nosso mestrado aqui é um mestrado que desenvolve muito as habilidades financeiras dos alunos, [...] então eu diria que metade dos nossos alunos [...] ficam no mercado financeiro, eles não ficam na academia. (A5)</p>	<p>[1:5] Entrevistado (A7)</p> <p>Deve-se à prioridade dada à pesquisa e produção científicas dos programas pós-graduação e da CAPES, em detrimento da formação específica para a docência, que é assumida como menos necessária. Na medida em que a CAPES cobrar, por meio de indicadores de qualidade e avaliação da pós-graduação, a formação pedagógica, os programas irão se adaptar e incluir disciplinas com essa finalidade. (A7)</p>	<p>[1:6] Entrevistado (A4)</p> <p>enquanto a CAPES não colocar como exigência, vai ser obrigatório o que metodologia da pesquisa, [...] o mestre não vai fazer pesquisa com a mesma intensidade que ele vai lecionar, [...] se tem discussões excelentes em pesquisas, chega em sala de aula eu não aguenta uma semana [...], então o que acontece é uma visão equivocada dos programas, primeiro essa tendência de acatar o que a CAPES coloca. (A4)</p>
<p>[1:3] Entrevistado (A9)</p> <p>no mestrado eu acho que tem a ver com a carga horária que a gente tem que pedir para o aluno o tempo de dedicação deles é muito curto para nos colocarmos tudo que talvez que a gente entende que é necessário. (A9)</p>	<p>[1:1] Entrevistado (A8)</p> <p>estão de parabéns onde ela é obrigatória, fui no debate nacional dos professores e colocaram essa discussão, debateram que não tem professor suficiente com formação para assumir a disciplina, por isso não é obrigatória. Na lei diz que quem faz mestrado seria prioritariamente para ser professor [...], se é prioridade é ser professor, tenho que ter ferramentas necessárias para formar esse professor, o que está acontecendo com esses programas é que não dão esses ferramentais. (A8)</p>	<p>[1:8] Entrevistado (A2)</p> <p>nossos cursos de pós-graduação estão muito influenciados pelo nosso curso de graduação ambos são cursos muito técnicos de formação profissional, então parece que a gente continua formando profissional, não é o profissional da docência mas o profissional da área da contabilidade, do mercado [...] eu acho que conhecer o conteúdo é necessário, jamais desvalorizaria o conhecimento do conteúdo, mas conhecer também a didática ter a preparação profissional para o exercício da docência também é extremamente importante. (A2)</p>	<p>[1:7] Entrevistado (A3)</p> <p>acredito que ainda falta reconhecimento que estamos formando professores e não somente pesquisadores. (A3)</p>

Figura 1 A não obrigatoriedade da Disciplina de Metodologia do Ensino
 Fonte: Os autores (2020).

A partir das informações relatadas na Figura 1, pode-se observar que existem diversos motivos que levam a não obrigatoriedade da disciplina de Metodologia do Ensino nos cursos de pós-graduação, iniciando por uma cultura natural enraizada na área da contabilidade, pois existe um histórico de curso técnico na graduação e isso permanece ainda na pós-graduação. Outro motivo é a falta de exigência por parte da CAPES, e, com isso alguns respondentes afirmam que se a mesma tornar-se obrigatória em razão de cobrança da CAPES, restará poucas opções para o discente escolher, portanto, se sentir a necessidade de cursar uma disciplina pedagógica, o aluno poderá optar por ela.

Conforme destacado por cada professor, os principais conteúdos apontados são: avaliação, ensino superior no Brasil, professor, currículo, metodologias de ensino, estudantes universitários, tecnologias e metodologias ativas. Ainda, outros conteúdos foram citados, como por exemplo: modalidades didáticas, ensino exemplar, estudo das gerações, relação entre professor e estudante, estratégias de aprendizagem, teorias pedagógicas, habilidades docentes, redes sociais e mobilidade na educação, planejamento de aula, desempenho acadêmico, ensino a distância e conteúdo. Em relação ao conteúdo sobre avaliação, apontado por todos os docentes entrevistados, destaca-se a sua importância, conforme os seguintes trechos:

eu discuto um pouco porque, na maioria das vezes, ele não avalia, ele verifica, ele só examina o aluno teoricamente, porque isso acontece e a gente trabalhou como elaborar bem questões, daí sim como ele elabora a prova, como é que uma questão esteja correta, como é que contextualiza. (A8)

na avaliação é importante aprender o que é uma avaliação, como pontuação uma descrição, principalmente, questões dissertativas, existem muitos que não sabem elaborar. Uma avaliação você está mensurando o que? Qual competência eu pensei em desenvolver? Então, em cada questão que você vai elaborar qual competência estou querendo avaliar? Qual a importância dessa competência na minha disciplina como um todo? (A11)

Conforme Cornachione Jr. e Guerreiro (2007), a avaliação é um aspecto relevante no processo educacional, não apenas para verificar o que os alunos aprenderam, mas, também, pode ser capaz de capturar suas experiências e aprendizagens. Estes resultados contribuem com a pesquisa de Nganga et al. (2015) e ampliam com novos tópicos sendo implementados, como metodologias ativas, ensino a distância, uso de tecnologia relacionada à educação superior, redes sociais e outros.

Diante deste cenário, é necessário que a preparação para a docência preveja o desenvolvimento das seguintes competências: formação prática; formação técnico-científica; formação pedagógica; e formação social e política (Andere e Araújo, 2008). Assim sendo, os cursos de pós-graduação podem ofertar conteúdos curriculares que possibilitem aos discentes, a introdução tanto à pesquisa quanto aos saberes pedagógicos, os quais são essenciais na formação dos docentes para a sua atuação no processo de ensino-aprendizagem (Nganga et al., 2016).

Neste sentido, os professores entrevistados destacaram as principais teorias pedagógicas que desenvolvem na disciplina, enfatizando que é de responsabilidade dos discentes se aprofundarem em seus estudos, pois em aula só há possibilidade de tempo para abordagens superficiais.

Tabela 2 Abordagens teóricas retiradas das entrevistas

Construtivismo de Jean Piaget (A3, A8, A10, A12); Habermas e Thomson (A1); Teoria do Capital Humano (A6); Aprendizagem significativa de David Ausubel (A3, A8); Teoria da Autodeterminação (A6); Teoria Behaviorista de Skinner (A3, A7); Pedagogia Sócio Histórica (A1); Emilia Ferreira (A3); Pedagogia problematizadora de Paulo Freire (A2, A3, A10); Cognitivismo e o construtivismo (A7, A10); Aprendizagem pela interação social de Lev Vygotsky (A3); Aprendizagem pela Experiência de Dewey (A3); Correntes político-pedagógicas segundo classificação de Libâneo (A7); Abordagem crítica (A12); Aprendizagem auto regulada de Zimmermann (A8); Teoria da Autonomia (A10); Teorias que envolvam comportamento e psicologia (A9); Construção do conhecimento reflexivo (A12); Teorias de Aprendizagem de Antônio Carlos Gil (A9).

Fonte: Os autores (2020).

Percebe-se que as teorias mais utilizadas são a Construtivista de Jean Piaget, a Pedagogia Problematizadora de Paulo Freire, a Aprendizagem Significativa de David Ausubel, a Teoria Behaviorista de Skinner, e teorias sobre o Cognitivismo e Construtivismo, que estão de acordo com o estudo de Diesel, Baldez e Martins (2017), que enfatizam que os discentes necessitam construir seus conhecimentos orientados pelos docentes, para facilitar a sua aprendizagem.

Para desenvolver todas essas teorias, é necessário saber qual é a opinião dos professores em relação ao estágio atual do corpo de conhecimento em Metodologia do Ensino no Brasil, tem-se portanto, as seguintes observações dos entrevistados:

[...] educação contábil só tende a crescer [...] ela já se consolidou como uma linha de pesquisa, ela já tem nomes associados, nomes reconhecidos, tem uma atuação consistente e isso é muito importante, mas, eu também acho que a gente está um pouco distante do que é feito no exterior, por exemplo, não tem nenhuma revista sobre ensino de contabilidade no Brasil e no exterior temos várias, enquanto não tivermos revistas que se dedicam, de fato, ao ensino de contabilidade, ainda vai faltar um pouco para nos consolidar como um corpo de pesquisa e de construção de conhecimento. [...] existe na nossa comunidade uma desvalorização do ensino e da pesquisa sobre ensino no sentido que, às vezes, pensamos que isto é da educação não é nosso [...]. (A2)

Acredito que ainda na área de contabilidade falta conhecimento sobre a Metodologia, mas, acredito que com os programas de pós-graduação está mudando essa realidade, pois há programas que têm esse conteúdo no mestrado. Agora é trabalhar para que seja obrigatória. (A3)

é sempre aquele grupo pequeno, que está trabalhando a questão da educação para contabilidade, educação contábil são poucas [...] têm poucos trabalhos, infelizmente são trabalhos fracos, pouquíssimos têm vez [...] falta muita informação, eu fico preocupada com o que não vai acontecer em sala de aula, esse é um problema sério, porque se tem pouca pesquisa, [...] o que será que está acontecendo sabe?, e quem pesquisa são sempre os mesmos, na área de contabilidade você conta. [...], embora eu considero que na área de contabilidade a gente está muito mais, assim em termos teóricos, mais sólidos, pesquisando coisa muito séria, [...], mas, ainda, é um meio que sou o patinho feio na pós-graduação, ninguém quer trabalhar com ensino, sabe tem menos glamour parece, a gerencial é top, a finanças é top e a docência? (A4)

A docência no ensino superior não era objeto de pesquisa até pouco tempo, para os professores e pesquisadores (Miranda, 2010), contudo, esta realidade está se alterando (Cintra, 2018). Com o aumento dos cursos de Ciências Contábeis, estudar a educação e a qualidade do ensino contribui para o progresso da sociedade (Andere & Araujo, 2008). De acordo com Laffin e Gomes (2016), os diferentes discursos sobre formação pedagógica dos professores de contabilidade estão criando um movimento que reivindica uma formação pedagógica imperativa para a docência. Desse modo, seguem outros apontamentos:

Se eu olhar do tempo que eu fui aluno, do tempo que eu fiz mestrado e doutorado e do tempo que eu leciono [...], eu diria pra você que evoluiu, evoluiu até porque isso passou a ser uma preocupação, não é uma preocupação só da academia, por exemplo, se você olhar o que a gente vê aí, inclusive nos órgãos de classe da profissão contábil, [...] mas, eu acho que a gente ainda tem um longo caminho pela frente. (A5)

[...] hoje nós somos desafiados prontamente, rotineiramente, principalmente pela nova geração de ter novas técnicas de ensino, porque eles são pessoas diferentes [...]. (A9)

[...] os professores que atuam na disciplina de metodologia do ensino superior, a maioria deles já tem alguma formação, eu entendo que os últimos anos houve uma evolução no sentido de qualificar os professores que trabalham com esse conteúdo, então, em algumas instituições você tem professores que até tiveram formação em pedagogia, pouco mas tem e outras talvez a maioria você tem professores que são da área de negócios ou contábeis ou administração, mas que foram lá buscar alguma formação e ou pesquisam sobre o tema, que de alguma maneira já ajuda a estar mais próximo dos conceitos que são trabalhados, acho que ainda precisa evoluir bastante, mas se a gente comparar com um passado recente, onde você tinha professores que não tinham nenhuma formação, acho que a gente já evoluiu. (A10)

De acordo com Miranda (2010), a pesquisa ocorre principalmente nos programas de mestrado e doutorado, porém, são poucos os pesquisadores dedicados ao tópico da docência, inclusive na área de Ciências Contábeis e, com isso, necessita-se de mais estudos para contribuir com o processo de ensino/aprendizagem. Com isso, a relação entre conhecimentos pedagógicos e instrumentais, na área contábil, torna-se necessária para que o ensino seja implementado, porém,

isso não ocorre com facilidade, devido a maneira de se ensinar contabilidade, em que valorizam-se as experiências profissionais do contador (Castaman et al, 2016; Laffin & Gomes, 2016; Cintra, 2018). Dessa forma, tem-se os seguintes argumentos:

[...] são sempre as mesmas pessoas, são sempre os mesmos, [...] precisamos ampliar esse grupo [...] pensando em alternativas para ampliar a discussão entre os professores, [...] tem que sempre cutucar, não dá pra ficar sempre só os mesmos discutindo se está bom, se não está bom [...] Colocar alguns textos, trazer depoimentos de alunos, fazer esse movimento dar certo. Será que nós estamos certos? Será que esquecemos de algo? [...] isso é importante [...]. (A11)

Eu entendo que esta construção da disciplina na metodologia, nos programas ela ainda é, um pouco superficial, ela, talvez, é distante da realidade contábil, principalmente, quando ela é construída por professores que são de outras áreas em que não ocorre essa aproximação, eu entendo que ela precisa ser aprimorada neste sentido. (A12)

Com isso, segundo Laffin e Gomes (2016), o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a CAPES não possuem, por enquanto, um planejamento para orientar e articular a formação pedagógica dos professores de contabilidade, tanto no nível de graduação, como nos programas *stricto sensu* em Ciências Contábeis. No que diz respeito às mudanças no conteúdo ministrado na disciplina, pode-se observar algumas alterações, conforme os seguintes recortes:

Acho que a principal mudança foi que ela cada vez mais está ganhando um tempero da contabilidade e da tecnologia [...]. (A2)

[...] eu tenho essa característica de trazer mais laboratórios para os estudantes, o futuro professor, então, a diferença é essa, eu trabalho mais com metodologias ativas do que só discussão de textos [...]. (A4)

A atualização da bibliografia [...]. (A5)

a forma de se desenvolver a disciplina mudou, ele sempre comportou evoluções [...] o modelo que eu adotei [...] são cinco grandes guarda-chuvas, o que eu preciso é dentro desses guarda-chuvas buscar leis, buscar formas de fazer isso mais atual, mais interativo, mais útil possível para os alunos. (A6)

[...] aprimoramentos como: uso de textos de novos autores, distribuição melhor das atividades no plano de aulas, vivência de experiências em educação online (uso de ambiente virtual de aprendizagem, alunos vivenciando a mediação de fórum e chat). O plano de aulas sofre mudanças e é adaptado a cada turma. Há espaço para eles escolherem as metodologias em que preferirem se aprofundar. (A7)

[...] desde o ano passado que eu incluo nas discussões as gerações, eu comecei a perceber que essas gerações, interferem no processo de aprendizagem [...]. (A8)

[...] os conteúdos, os tópicos a gente está sempre atualizando, por exemplo, para falar em panorama do ensino superior a cada ano eu tenho que pegar os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), certos dados atualizados, para mim, as metodologias do ensino, as técnicas também eu vou em alguns semestres trabalho algumas, em outros semestres sempre tem alguma técnica nova que pode ser mais útil. [...] atualiza referências, trazendo referências da área também que são mais significativas, palestras, por exemplo [...]. (A10)

A partir destas falas, pode-se observar que é unanimidade entre os professores a percepção de uma disciplina que é dinâmica e está em constante evolução. Cada vez mais, a disciplina está

incorporando a realidade do curso de ciências contábeis e estão sendo inseridas ferramentas de tecnologia, pois é algo que os professores precisam dominar. Uma das práticas é verificar com os discentes o que eles querem estudar, em se tratando de metodologias, fazendo com que cada turma estruture alguns aspectos que considera importantes para a profissão docente.

A partir dos aspectos apresentados, pode-se observar a importância de uma formação pedagógica, que de acordo com Vasconcelos (1994) e Andere e Araujo (2008), contempla o planejamento do ensino, os objetivos gerais, os conhecimentos dos alunos, do mercado, a avaliação da aprendizagem, construção e reconstrução do conhecimento e a relação do professor com o aluno.

Quanto às técnicas de ensino e metodologias ativas, utilizadas nas aulas de Metodologia do Ensino, obteve-se os seguintes recortes das entrevistas, na Figura 2.

<p>[1:9] Entrevistado (A9)</p> <p>[...] seminários, aulas expositivas, atividades práticas com os alunos, teve projeto de pesquisa, [...] trazer técnicas de ensino para ilustrar o que nós estávamos falando em sala de aula [...] várias dessas técnicas como clipping, sala de aula invertida, [...]. (A9)</p>	<p>[1:3] Entrevistado (A3)</p> <p>Uso diversos recursos pois o estudante tem que saber utilizar diversas técnicas de ensino. Foram passadas todas essas ferramentas de metodologias ativas. (A3)</p>	<p>[1:8] Entrevistado (A8)</p> <p>[...] muito na autonomia, metodologia ativas venho a muitos anos tentando implementar elas e testando elas, para você ter ideia há mais de 20 anos eu tenho um trabalho de monografia de PBL [...], sempre a aula toda já preparo com as metodologias ativas e usando um pouco da tecnologia [...] a gente tem um projeto compartilhar, eu dou um livro a cada um para ler na área da educação, eles tem que vender esse livro para que convençam os outros a ler esse livro também. Faço aula invertida dou o assunto para eles estudar e depois eles trazem, [...]. (A8)</p>	<p>[1:4] Entrevistado (A4)</p> <p>Muita discussão de textos, quando chega nessa parte das teorias pedagógicas eu mudo um pouco, daí vai pro seminário, daí eu faço uma coisa que é uma técnica diferente que eu filmo as apresentações, filmado a gente analisa, como trabalha também as questões de técnicas de oratória [...]. A metodologia ativa realmente eu "boto assim a mão na massa", [...] cada dupla faz uma oficina, então desde de design thinking, sala de aula invertida a gente radicalizou bem [...]. uso de tecnologias [...]. (A4)</p>
<p>[1:1] Entrevistado (A1)</p> <p>[...] 100% metodologias ativas, eu não dou nenhuma aula expositiva tradicional, eu criei minha própria interpretação. [...] idealizo o desafio, lanço a temática, lanço o desafio e construímos. [...] indico um certo referencial teórico que considero indispensável, mas o estudante tem obrigação de buscar outras referências [...] sala de aula invertida é muito forte na minha abordagem [...] utilizo bastante recursos virtuais [...] (A1)</p>	<p>[1:7] Entrevistado (A7)</p> <p>Exposição dialogada, ensino colaborativo, seminários (os alunos apresentam e discutem as metodologias ativas), educação online. Dada junto com a professora [...] psicóloga, mestre e doutora em Administração, o que torna mais rico o compartilhamento das vivências e dilemas dos professores universitários. (A7)</p>	<p>[1:2] Entrevistado (A2)</p> <p>[...] depende um pouco do interesse do grupo, o programa vai se adaptando conforme o interesse do grupo, pode ser aula invertida, design thinking, aulas expositivas e dialogadas, etc. (A2)</p>	<p>[1:6] Entrevistado (A6)</p> <p>Eu utilizo seminários, eu dou os temas para os alunos e eu tenho uma atividade prévia para os temas que estão definidos [...] os alunos eles tem que preparar micro aulas, mini casos e atividades de aprendizagem ativas [...], essas atividades são filmadas e depois que eles executam aquele instrumento de avaliação, nós debatemos e assistimos os vídeos deles [...]. (A6)</p>
<p>[1:5] Entrevistado (A5)</p> <p>[...] começa expositiva e termina em discussão e depois todas as aulas são de formato de micro aula, o próprio aluno ele vai apresentar, [...] Sala de aula invertida. [...] a gente vê em sala de aula, a gente discute, faz aplicações, cria uma atividade conjuntamente [...]. (A5)</p>	<p>[1:10] Entrevistado (A10)</p> <p>[...] com uma metodologia ativa, que eles já discutiram previamente que eles deverão aplicar, então a ideia é que eles vivenciem a aplicação dessas metodologias em sala de aula para não ficar só no campo conceitual, porque aí quando eles aplicam, a gente analisa, avalia, dá sugestões e eles tem a experiência, eu penso que isso é muito importante [...]. (A10)</p>	<p>[1:11] Entrevistado (A12)</p> <p>Sim nós falamos sobre metodologias ativas, conversamos sobre algumas delas por exemplo, PBL, TBL, storytelling, design thinking também que é pensado como uma ferramenta para organizar todo processo educacional. (A12)</p>	

Figura 2 Metodologias ativas
 Fonte: Os autores (2020).

Tendo em vista os argumentos apresentados pelos professores, pode-se observar que a abordagem pedagógica utilizada é a relacional, que Becker (1994), Miltão, Duboc e Sampaio (2009) e Souza (2018), conceituam como sendo quando o professor seleciona o material e entrega para os alunos explorarem, trazendo posteriormente, perguntas para o aprofundamento das informações. Desta forma, o aluno constrói e problematiza seu conhecimento.

Entre as principais técnicas utilizadas pelos professores estão: sala de aula invertida, uso de recursos da tecnologia, debates, *design thinking*, aulas expositivas, trilhas pedagógicas, aulas dialogadas, aprendizagem baseada em projetos, estudos de caso, micro aula, aprendizagem baseada

em problemas e seminários. Tendo em vista as diversas opções de metodologias ativas expostas pelos entrevistados, constatou-se que todos os professores que participaram da pesquisa, utilizam-nas em sala de aula. Sendo assim, os alunos concluem a disciplina, munidos de diversas ferramentas que podem ser aplicadas em aula. Neste sentido, é proporcionado aos futuros docentes, a possibilidade de mudanças profundas através da utilização das metodologias ativas, tornando as aulas mais impactantes e, com isso, modificando o ambiente do aluno (Anastasiou, 2014; Strohschoen et al., 2018).

Conforme Miranda, Leal e Casa Nova (2012), existem diversas técnicas de ensino que podem ser utilizadas, sendo que a sua escolha deve ser baseada no objetivo a ser alcançado e relacionada ao conteúdo a ser ministrado e, com isso, as técnicas são construídas e adaptadas a cada aula. Esta situação pode ser observada nas aulas de Metodologia do Ensino em contabilidade, pois cada professor, mesmo utilizando metodologias ativas, constrói formas diferentes de conduzir os conteúdos que são semelhantes entre os programas.

Através das falas dos entrevistados, compreende-se que a disciplina de Metodologia do Ensino, é importante para aqueles que desejam seguir a carreira de docência, em alguma instituição de ensino superior. Por isso, questionou-se os professores entrevistados, acerca dos impactos na formação docente, que são atribuídos a disciplina de Metodologia do Ensino, conforme transcreve-se:

Essa disciplina é um requisito fundamental para a formação docente. Porém, ainda é muito pouco para essa formação. É preciso, no mínimo, complementar os conteúdos tratados com uma prática supervisionada de estágio docente. (A7)

Eu penso num outro objetivo da disciplina é dar para eles confiança para chegar na sala de aula [...] para poderem chegar lá mais tranquilos. (A9)

[...]sabendo que tinha essa disciplina, vieram cursar, e saíram muito diferentes, muito modificados. Depois me davam retorno[...]” nossa como aprendi”. (A1)

Eu acredito que ficam pessoas melhores, entendem o processo de educação, exercem com facilidade a empatia. (A8)

O aluno que faz essa disciplina a gente pode indicar com mais confiança. (A5)

[...]recebo muito e-mail de aluno, olha professora fiz aquele processo seletivo deu certo porque segui tuas aulas, aquilo que a gente discutiu, que a gente leu. (A4)

[...]quando eu faço a disciplina, eu começo a refletir sobre a minha formação e eu começo a perceber que na verdade eu passo a ter uma outra identidade profissional, que é a identidade profissional docente. (A2)

[...]acontece de estar na banca e um ex-aluno aparece, eu fico toda feliz de ver os comentários do resto da banca” nossa que didático, organização, esse no mínimo fez metodologia”, e eu falo comigo. Esse retorno é bem legal. (A11)

Acredito que impacta 100%, pelo menos a minha primeira turma os alunos se desenvolveram muito, e muitos nem sabiam nada sobre metodologia, só conheciam aula expositiva. (A3)

Atribuo muita coisa né, porque você tem lançada uma base, os fundamentos para que a atividade de professor seja uma atividade organizada, esquematizada, mais profissionalizada. (A6)

Diante do exposto, verifica-se que a disciplina de Metodologia do Ensino colabora para a formação do docente, pois possibilita um melhor processo de ensino-aprendizagem, aliado a metodologias ativas, e garantindo que o discente desenvolva habilidades para a profissão e para sua vida. Nesta direção, Comunelo et al. (2012) argumentam que a formação única, ou seja, somente docente ou pesquisador, não atende mais às necessidades do mercado, ou seja, segundo os autores, a união das duas formações precisa ser o foco tanto dos discentes, quanto dos programas de pós-graduação.

5. CONCLUSÕES

A presente pesquisa, teve por objetivo compreender como vem sendo desenvolvido o ensino na disciplina de Metodologia do Ensino, nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade no Brasil, ou seja, refletir sobre a sua estrutura, carga horária, conteúdos, metodologias, escolhas pedagógicas, finalidade e resultados na formação do docente.

Pode-se observar que houve um crescimento no espaço que a disciplina ocupa nos programas, contudo, ainda há oportunidades para sua expansão, se comparada a outras linhas de pesquisa, como a financeira e gerencial, por exemplo. A Metodologia do Ensino não é uma cadeira obrigatória na maior parte dos cursos, contudo, a procura para cursá-la é grande. Entre os principais argumentos dos professores em relação a não obrigatoriedade da matéria, está a afirmação de que o programa ficaria engessado com muitas disciplinas obrigatórias, e de que o estudante que tiver interesse em cursá-la, se inscreverá, mesmo não sendo obrigatória. Outro argumento citado é o de que a CAPES não exige essa disciplina como obrigatória, por isso, os programas não alteram a grade curricular.

Em relação às mudanças na disciplina, como a mesma possui uma estrutura considerada dinâmica, pode ser alterada em sua forma de trabalho, em cada período que é ofertada, dependendo da necessidade. Conforme comentários de um dos professores entrevistados, os alunos podem escolher alguns tópicos, sendo que a disciplina possui alguns conteúdos que o grupo acredita ser mais relevante, podendo estes serem alterados no decorrer dos anos.

Todos os professores enfatizam a utilização de metodologias ativas nas aulas, argumentam que utilizam diversas técnicas de ensino com os alunos, para que os mesmos já tenham contato para, posteriormente, utilizarem essas técnicas em sala, no momento em que chegarem à prática docente. Afirmam também acreditar que essa tática está surtindo efeito. Uma técnica citada por todos, é a utilização do método da sala de aula invertida, em que os alunos estudam os conteúdos previamente e ao chegar na sala de aula, o professor assume a figura de facilitador, tirando as dúvidas pontuais e auxiliando na resolução de exercícios.

Conforme citado, todos são veementes em suas falas, quando discorrem sobre o impacto dessa disciplina na vida dos discentes, pois possibilita-lhes a preparação para enfrentar a carreira no ensino superior. Portanto, a disciplina de Metodologia do Ensino, nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, é responsável pela formação do docente que atua nas instituições de ensino superior, dando-lhe base metodológica e didática, para que possa transmitir com mais segurança os ensinamentos contábeis, com isso auxiliando na formação de profissionais críticos e dispostos a auxiliar os alunos.

Como recomendações para os docentes da disciplina de Metodologia do Ensino nos programas de pós-graduação, sugere-se promover atualizações constantes dos conteúdos abordados no decorrer dos anos, principalmente com metodologias novas que possibilitem ao aluno

manter contato com diversos aspectos da docência, pois em muitos casos, será a sua única experiência com o enfoque pedagógico, antes de chegarem à prática. E pode-se perceber que as escolhas teóricas feitas pelos docentes da disciplina, estão voltadas para facilitar a aprendizagem pelos discentes, que encontram nos Programas de Pós Graduação *stricto sensu* o ambiente necessário para a construção do seu conhecimento.

Enquanto que as Instituições de Ensino possuem a responsabilidade de propiciar ao seu corpo docente, oportunidades de participação em eventos pedagógicos, e também dispor de estrutura física para salas de aula voltadas às metodologias ativas, outra sugestão, seria, a prática da interdisciplinaridade com os cursos de educação e psicologia, para melhor integração e compreensão das teorias estudadas.

Os discentes precisam possuir espaço dentro do seu curso de Pós-Graduação para o debate, a curiosidade, o questionamento, a dúvida, pois os mesmos serão os responsáveis pela nova geração de contadores no mercado, sendo assim, devem estar preparados e habilitados, e para que isso aconteça, (re)significar a sala de aula, é de vital importância.

Como pesquisa futura, sugere-se a realização de um estudo em conjunto, com docentes e discentes, e também, ampliar a amostra da pesquisa para programas de outros países, para poder trazer novas perspectivas.

REFERÊNCIAS

- Almeida, M. I. D., & Pimenta, S. G. (2014). Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 27, n. 2, 7-31.
- Anastasiou, L. D. G. C. (2014). Metodologia ativa, avaliação, metacognição e ignorância perigosa: Elementos para reflexão na docência universitária. *Revista espaço para a saúde*, 19-34.
- Andere, M. A., & Araujo, A. M. P. D. (2008). Aspectos da formação do professor de ensino superior de Ciências Contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação. *Revista Contabilidade & Finanças*, 19(48), 91-102.
- Atlas.TI. (1993). (Versão 7.5.4) [Programa de Computador]. Berlin: GmbH
- Bardin, L. (2011). Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70.
- Becker, F. (1994). Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. *Educação e realidade*, 19(1), 89-96.
- Câmara, R. H. (2013). Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 6(2), 179-191.
- Candau, V. M. (2005). Cultura (s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico. *Rio de Janeiro: DP&A*, 13-38.
- Castaman, A. S., Vieira, A. M. D. P., & de Oliveira, D. (2016). A constituição da profissão docente: um estudo com professores da educação profissional. *Revista Diálogo Educacional*, 16(50), 1009-1028.
- Cintra, P. R. (2018). A produção científica sobre docência no ensino superior: uma análise bibliométrica da SciELO Brasil. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 23(2), 567-585.
- Comunelo, A. L., Espejo, M. M. D. S. B., Voese, S. B., & Lima, E. M. (2012). Programas de pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade: sua contribuição na formação de professores e pesquisadores. *Enfoque: Reflexão Contábil*, 31(1), 7-26.

- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES). Plataforma Sucupira. Avaliação Quadrienal, 2017. Recuperado de <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/consultaFichaAvaliacao.jsf>.
- Cornachione JR, E. B., & Guerreiro, R. (2007). Tempo de realização de prova e performance dos alunos: Aspectos do processo de avaliação formal com base em instrumentos objetivos. *Revista Base (Administração e Contabilidade) da UNISINOS*, 4(3), 223-232.
- Corujo, L., Revez, J., & Silva, C. G. D. (2019, May). Organização do conhecimento durante o processo de investigação: utilização do ATLAS. ti em duas teses de Doutorado. In *14.º Congresso ISKO Espanha (4.º ISKO Espanha-Portugal) Barcelona, 10-11 de julho de 2019* (pp. 1-9).
- Cunha, M. I., & Pinto, M. M. (2009). Qualidade e educação superior no Brasil e o desafio da inclusão social na perspectiva epistemológica e ética. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 90(226).
- Diesel, A., Baldez, A. L. S., & Martins, S. N. (2017). Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, 14(1), 268-288.
- Espejo, M. M. D. S. B., Ribeiro, F., da Silva, P. Y. C., & de Oliveira, R. M. (2017). Conversação Necessária: articulação entre o curso de graduação em contabilidade e os programas de pós-graduação *stricto-sensu* na área. *Contabilidade Vista & Revista*, 28(1), 1-24.
- Farias, R. S., & de Araújo, A. M. P. (2016). Percepção dos professores de contabilidade quanto aos espaços formativos para o ofício da docência no Brasil. *Revista de contabilidade e Organizações*, 10(28), 58-70.
- Ferenc, A. V. F., & Mizukami, M. D. G. N. (2005, September). Formação de professores, docência universitária e o aprender a ensinar. In *Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores* (Vol. 7).
- Ferreira, M. M., & Hillen, C. (2015). Contribuições da pós-graduação *stricto sensu* para o aprendizado da docência de professores de Contabilidade. *Enfoque: Reflexão Contábil*, 34(3), 125-143.
- Gaviria, R. A. C. (2019). O papel da universidade pública: práticas de formação e gestão em contexto. *Revista de Educação Pública*, 28(68), 413-428.
- Guelfi, B. F. C., Tumelero, R. C., Antonelli, R. A., & Voese, S. B. (2018). Ao mestre com carinho: o bom professor sob a ótica dos discentes de ciências contábeis da geração Y. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)*, 12(1).
- Guerra, C. T. (2003). O ensino de psicologia na formação inicial de professores-constituição de conhecimentos sobre aprendizagem e desenvolvimento por estudantes de licenciatura. *São Paulo*, 396 f (Doctoral dissertation, Dissertação (Mestrado em Administração)-Universidade Estadual de Campinas, São Paulo).
- Hair, J., Babin, B., Money, A., & Samouel, P. (2005). *Fundamentos de métodos de pesquisa em administração*. Bookman Companhia Ed.
- Hillen, C., Laffin, M., & Rolim Ensslin, S. (2018). Proposições sobre Formação de Professores na Área Contábil. *Education Policy Analysis Archives*, 26.
- Kummer, O. Mello, D. M. (1977). A metodologia do ensino superior e a sua significação para a formação do professor de ensino superior feita nos cursos de mestrado em educação (Doctoral dissertation).

- Laffin, M. (2015). Ensinar Conceitos em Ciências Contábeis. *Revista Contemporânea de Contabilidade*, 12(25), 47-66.
- Laffin, M., & Gomes, S. M. S. (2016). Formação pedagógica do professor de contabilidade: o Tema em Debate. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24, 1-27.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.
- Machado, L. C. (2017). Ser Professor Formador de Professores a Distância: perspectivas constitutivas. *Revista Diálogo Educacional*, 17(51), 251-270.
- Miltão, M. S. R., Duboc, M. J., & Sampaio, J. C. (2009). Pressupostos pedagógicos versus pressupostos epistemológicos: uma análise do ensino dos professores oriundos do curso de física da uefs. In: XVIII Simpósio Nacional de Ensino de Física.
- Miranda, A. M. M., Gaia, A. L. C., & Neto, J. A. S. (2018). A formação pedagógica nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciência da Informação no Brasil. *Revista Brasileira de Educação em Ciência da Informação*, 5(1), 33-46.
- Miranda, G. J. (2010). Docência universitária: uma análise das disciplinas na área da formação pedagógica oferecidas pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)*, 4(2), 81-98.
- Miranda, G. J., Leal, E. A., & Casa Nova, S. D. C. (2012). Técnicas de ensino aplicadas à contabilidade: existe uma receita. *COIMBRA, CL Didática para o ensino nas áreas de administração e ciências contábeis. São Paulo: Atlas*.
- Moreira, M. A. (2011) Teorias de aprendizagem. São Paulo: Editora pedagógica e universitária.
- Monteiro, A., Leite, C., & Souza, G. (2018). Docência no ensino superior: currículo e práticas 10 anos após a implementação do processo de Bolonha nas universidades portuguesas. *Educação Unisinos*, 22(1), 63-73.
- Nganga, C. S. N., Botinha, R. A., Miranda, G. J., & Leal, E. A. (2016). Mestres e doutores em contabilidade no Brasil: uma análise dos componentes pedagógicos de sua formação inicial. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(1), 83-99.
- Nunes, M. F. (1993). As metodologias de ensino e o processo de conhecimento científico. *Educar em Revista*, (9), 49-58.
- Oliveira, S. R., & DeLuca, G. (2017). Aprender y enseñar: el dúo de la pasantía docente. *Cadernos EBAPE. BR*, 15(4), 974-989.
- Pereira, É. F., & Medeiros, C. C. C. (2011). Metodologia do ensino superior nos programas de pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação Física no Brasil: a formação docente em questão. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, 17(4), 165-183.
- Pimenta, S. G., Anastasiou, L. D. G. C., & Cavallet, V. J. (2003). Docência no ensino superior: construindo caminhos. *Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP*, 267-278.
- Raupp, F. M., & Beuren, I. M. (2009). Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais. In Beuren, I.M. (Org.), *Como Elaborar Trabalhos Monográficos em Contabilidade: teoria e prática*. (3a ed. - 4.reimp. Cap. 3. pp. 76-97). São Paulo: Atlas.
- Ristoff, D., & Sevegnani, P. (2005). Docência na educação superior. Brasília: INEP, V.5.

- Silva, C. F., Ferreira, L. V., Leal, E. A., & Miranda, G. J. (2019). Formação docente na área contábil: contribuições da disciplina de Metodologia do Ensino oferecida na pós-graduação *stricto sensu*. *Sociedade, Contabilidade e Gestão*, 14(3), 144-162.
- Souza, L. K. (2018). Tendências epistemológicas na educação—reflexões sobre a prática docente. *CIENTIF*, 1(1), 3-24.
- Strohschoen, A. A. G., Henz, G. L., Gerevini, A. M., & Martins, S. N. (2018). Mestrados para a Formação de Docentes: um locus de (re) construção e de aprendizagem. *Research, Society and Development*, 7(8), 11.
- Swain, M. R., & Stout, D. E. (2000). Survey evidence of teacher development based on AECC recommendations. *Journal of Accounting Education*, 18(2), 99-113.
- Teixeira, Maria Claudia. (2015). Metodologia do ensino superior. Paraná: Unicentro.
- Valverde, T. M., da Silva, A. N., Perez, D. A., Campolina-Silva, G. H., Medeiros, Z., & Oliveira, C. A. (2017). Enfrentando desafios da formação docente na pós-graduação: descrição de uma experiência. *Formação Docente—Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 9(17), 67-84.
- Vasconcellos, M. M. M., Oliveira, C. C., & Berbel, N. A. N. (1994). *O profissional liberal na docência de 3 grau: uma proposta de atualização pedagógica*. São Paulo, 1994.135 f (Doctoral dissertation, Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Mackenzie, São Paulo).
- Villar, E. G. (2014). *O ensino e a pesquisa em estratégia nos programas de pós-graduação stricto sensu em administração no Brasil* (Doctoral dissertation, Dissertação de mestrado, Universidade regional de Blumenau, Blumenau, SC, Brasil).