

QUEM ME ENSINA A ENSINAR? ATIVIDADES PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

FABIANA FRIGO SOUZA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR)

ANTONIO NADSON MASCARENHAS SOUZA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR)

ROMUALDO DOUGLAS COLAUTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR)

FLAVIANO COSTA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR)

Agradecimento à órgão de fomento:

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES).

QUEM ME ENSINA A ENSINAR? ATIVIDADES PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

1. INTRODUÇÃO

As habilidades de ensino implicam a combinação coerente e coordenada de técnicas e ações para orientar a aprendizagem dos alunos em direção a determinados objetivos (MUNTANER-MAS *et al.*, 2017). Os recursos de ensino representam todos os elementos que os professores utilizam para oferecer conteúdo, facilitar o aprendizado, desenvolver ou projetar o currículo na perspectiva de promover cenários de aprendizagem. Assim, as práticas de ensino, como a qualidade da instrução, indução de valor, concessão de autonomia, expectativa de realização, estrutura de objetivos em sala de aula, práticas de classificação e *feedback* influenciam no controle acadêmico, sendo percebidos pelos alunos (BUFF, 2014).

O professor é considerado um mediador de conflitos, aproximando alunos e instituição de ensino, como se fosse uma espécie de tecelão de significados, que articula conteúdo e contextos orienta caminhos, narrativas e projetos pessoais (MACHADO, 2010). Nesse contexto, diversas pesquisas têm discutido o papel do professor na formação de professores em cursos de nível superior. Essas discussões estão atreladas, principalmente, à pouca ou nenhuma formação docente de professores de nível superior, advindos, em sua maioria, de cursos bacharelados e que, em sua formação, não tiveram contato com conteúdo didático-pedagógico (COMUNELO *et al.*, 2012).

A docência requer formação profissional, relacionada a saberes, competências e habilidades que auxiliam no exercício desta profissão (SLOMSKI, 2008). Pesquisas na área da contabilidade e de administração têm levantado aspectos importantes sobre a formação para a docência, dentre eles a qualificação profissional, a qualificação acadêmica e a qualificação pedagógica (MIRANDA, 2011; REINALDI; GIORDANI; COELHO, 2018; SANTOS, 2019).

A formação pedagógica, considerada um elemento essencial para a qualidade do processo ensino-aprendizagem, são elencadas as habilidades para guiar os alunos no caminho da aprendizagem (LAPINI, 2012; SLOMSKI *et al.*, 2013; ARAUJO, 2017). Neste sentido, a formação docente, que inclui diversos aspectos didático-pedagógicos, torna-se necessária para melhorar o desempenho das atividades e a utilização dos recursos de ensino (SIERDOVSKI *et al.*, 2018), que implica a combinação coerente e coordenada de técnicas e ações para orientar a aprendizagem dos alunos em direção a determinados objetivos (MUNTANER-MAS *et al.*, 2017).

As discussões relacionadas à temática da formação e da preparação docente têm sido ampliadas para cursos cuja formação inicial não trazem bases didático-pedagógicas e onde há pouca ou nenhuma formação docente de professores de nível superior, como é o caso dos bacharelados, os quais incluem os cursos de administração e ciências contábeis (POSTAREFF; LINDBLOM-YLANNE; NEVGI, 2007; ABDULLAH *et al.*, 2016; LOURENÇO; LIMA; NARCISO, 2016; CHAN *et al.*, 2019). Nestas áreas, a formação pedagógica apresenta-se deficitária, necessitando ser desenvolvida a partir de outras fontes de conhecimento que levem à formação e ao desenvolvimento da identidade do profissional docente (LOURENÇO; LIMA; NARCISO, 2016; VAN LANKVELD *et al.*, 2017). Um dos principais meios utilizados para essa preparação encontra-se na realização de cursos de mestrado e doutorado, espaço onde o aluno é socializado e inserido no ambiente de transformação que deverá leva-lo para a sua conscientização como docente.

No entanto, parece que os cursos de mestrado e doutorado não têm se constituído como espaço formativo para o desenvolvimento dessas atividades de ensino e aprendizagem. Os

achados de Andere e Araujo (2008), Miranda (2010), Lapini (2012), Slomski *et al.* (2013), Patrus e Lima (2014), Abdullah *et al.* (2016), Nganga *et al.* (2016), Araujo (2017), Silva e Ramos (2017), Lima *et al.* (2019) e Chan *et al.* (2019) reforçam que os programas de pós-graduação em contabilidade e administração têm apresentado maior preocupação com a formação de pesquisadores em detrimento da formação de docentes, ainda que esteja previsto como um dos objetivos pedagógicos dos cursos.

Nesse sentido, o estudo busca responder a seguinte pergunta de pesquisa: quais atividades de ensino e aprendizagem estão sendo desenvolvidas no *stricto sensu* para o exercício das atividades docentes? Consequentemente, o objetivo do estudo é identificar quais atividades de ensino e aprendizagem são desenvolvidas na pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade e administração para o exercício das atividades docentes.

Este estudo se justifica pela necessidade de incrementar a profissionalização dos docentes em contabilidade e administração, considerando que ter conhecimento de conteúdo ou ser pesquisador não implica, necessariamente, estar preparado para o exercício da docência. Além disso, sabe-se que o papel da pós-graduação é também preparar os discentes para o processo de ensino-aprendizagem (CHAN *et al.*, 2019; PATRUS; LIMA, 2014; LOURENÇO; LIMA; NARCISO, 2016; NGANGA *et al.*, 2016; CHAN *et al.*, 2019).

Dessa forma o estudo tem potencial para auxiliar professores, que desde o início de sua trajetória profissional, se deparam com conflitos relacionados a questões de identidade profissional, que podem resultar em tensões ou consequências no exercício da docência, como o abandono da formação de professores ou da própria profissão (PILLEN; BEIJAARD; DEN BROK, 2013). Assim, percebe-se que por mais que os professores iniciantes sejam competentes para iniciar a atividade docente, existe uma lacuna entre seus níveis de conhecimento acerca das atividades de ensino e aprendizagem e os de professores experientes (MAULANA; HELMS-LORENZ; VAN DE GRIFT, 2015). Este estudo pode ajudar a diminuir essa lacuna, ao investigar a problemática nos programas de pós-graduação no Brasil, os quais tem como intuito a preparação dos estudantes para o exercício da docência.

2. ATIVIDADES PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

É perceptível notar que nas últimas décadas houveram movimentos a favor da transformação do ensino em sala de aula, sendo eles amplamente caracterizados por tentativas de descobrir maneiras eficazes de catalisar atividades de aprendizado profundo e auxiliar os alunos a desenvolver uma compreensão conceitual sobre os assuntos expostos em sala de aula (INOUE *et al.*, 2019). Em decorrência, sabe-se que são diversas as atribuições dos docentes, pois além do planejamento das aulas, estes profissionais devem possuir técnicas que são vistas como facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem e como tal é necessário um preparo didático dos futuros docentes. Silva e Ramos (2017) reforçam a necessidade de reflexões sobre a profissionalização docente em espaços institucionais de formação e que estas discussões devem ser feitas antes da entrada do docente em sala de aula, defendendo que o ambiente da pós-graduação *stricto sensu* é um excelente espaço de reflexões sobre temáticas referentes à formação didática e pedagógica.

Para atender a tais demandas, Batista (2015) reforça sobre a importância da formação didático-pedagógica do professor como um atributo relevante para a melhoria da qualidade do ensino porque, é a partir desses conhecimentos que o professor poderá realizar estratégias de apoio ao acompanhamento discente no que tange aos conteúdos e práticas necessárias à aprendizagem. Ao analisar as disciplinas ofertadas pelos programas de pós-graduação *stricto sensu*, Miranda (2010) identificou que há uma significativa quantidade de disciplinas técnicas e ausência de disciplinas que contemplem a dimensão humana, que aperfeiçoam a relação do

professor com o aluno e o seu engajamento com o ensino e a aprendizagem. O autor ainda relata que é necessária uma formação que garanta aos professores dos cursos de bacharelado maior segurança frente aos desafios encontrados em sala de aula, principalmente no que tange às técnicas de ensino.

Miranda, Casa Nova e Cornacchione Jr. (2012), pesquisaram os saberes predominantes nos docentes de contabilidade e constataram que as metodologias empregadas e as qualidades pessoais são os saberes mais valorizados pelos grupos de alunos participantes da pesquisa. Os autores destacaram também o conhecimento didático, o domínio de conteúdo e saberes experienciais como fatores condicionantes para a escolha dos professores como referências de ensino. Evidências similares foram expostas por Kerr e Smith (2003) ao constatarem que os professores de contabilidade altamente eficazes possuem vários atributos comuns e atingem a eficácia do ensino por meio de uma variedade de técnicas. Entre essas técnicas destacaram a comunicação dinâmica e entusiástica, alto grau de preparação, organização das aulas, interesse genuíno pelos alunos como pessoas, preocupação com o domínio dos recursos de aula e disponibilidade para os alunos dentro e fora da sala de aula.

Para Batista *et al.* (2015), os aspectos referentes ao domínio de conteúdo, experiência de mercado, práticas didático-pedagógicas e de relações interpessoais são características imprescindíveis contidas em um bom professor de contabilidade, e é por meio destes atributos que os docentes são bem avaliados pelos discentes. Assim, quando o professor implementa diferentes técnicas de ensino, há uma construção e reconstrução do conhecimento que estimula a curiosidade dos alunos e este esforço corresponde ao combustível para uma aprendizagem significativa (LIMA *et al.*, 2019).

O uso de metodologias ativas decorre das técnicas e competências docentes, e estimulam o engajamento dos estudantes nas disciplinas, auxiliando-os a adquirirem competências curriculares ao longo do curso, motivados pelas didáticas implementadas pelos seus professores em sala de aula. Neste sentido, diversas são as investigações que tratam de estratégias de ensino. Os resultados destas pesquisas revelam que a utilização de multimídia (JONES; KERR, 2012), mapas conceituais (GREENBERG; WILNER, 2015), mapas mentais (SOMERS *et al.*, 2014) e a *gamificação* no ensino de gestão (DOMÍNGUEZ *et al.*, 2013; DIAS, 2017; SILVA; RODRIGUES; LEAL, 2019) são alguns dos recursos aliados ao processo de ensino, estimulando os alunos na compreensão dos assuntos apreendidos em sala de aula. Silva, Rodrigues e Leal (2019) complementam que há necessidade emergencial do uso de métodos avançados para propiciar a aprendizagem, mas alertam para a necessidade de políticas que apoiem o uso desses recursos para que sejam implementados de maneira sólida, com a qualidade exigida por quem os utilizam.

Os recursos de ensino representam os elementos que os professores usam para disponibilizar conteúdo, facilitar o aprendizado, desenvolver ou projetar o currículo, desenvolver habilidades cognitivas, apoiar os métodos dos professores e promover cenários de aprendizado. Os professores ainda devem induzir os alunos a se envolverem ativamente no processo de aprendizagem, a fim de promover uma atitude reflexiva, que pode ser incentivada por meio de atividades que objetivam autoaprendizagem (MUNTANER-MAS *et al.*, 2017). Assim, é fundamental planejar estratégias e sequência de atividades que garantam uma aprendizagem envolvente e motivadora e esta estrutura faz com que os professores se adequem aos diferentes contextos de aprendizagem e perfis de alunos (DOMÍNGUEZ *et al.*, 2013). Além disso, Dib (1994) defende o reconhecimento das características e individualidades dos

estudantes, a partir do uso de metodologias compatíveis com as diversas formas de aprendizagem, buscando a construção do conhecimento ativo, engajador e crítico.

Lima *et al.* (2019) discorrem que muitas destas responsabilidades formativas não estão sendo consideradas como prioritárias pela política educacional, e por vezes essa responsabilidade tem recaído, no plano individual, de cada professor. No que tange às instituições de ensino superior, relatam que se percebe uma preocupação em termos da necessidade de investir na formação do seu corpo docente, até por uma questão de sobrevivência frente ao competitivo mercado educacional.

Ao pesquisar a profissionalização dos discentes em programas de pós-graduação *stricto sensu* acadêmico em administração, Silva e Ramos (2017) afirmaram haver limitações nestes programas principalmente no que se refere à formação docente, uma vez que esses tais programas são procurados pelo caráter formativo. Mesmo assim, muitas vezes alguns programas de mestrado e doutorado negligenciam suas ações ao se limitarem a oferecer apenas uma disciplina não obrigatória voltada à saberes docentes e a exigirem o estágio docência apenas para alunos bolsistas de agências de fomento à pesquisa.

Mediante tais evidências, é possível compreender a importância dos programas de pós-graduação *stricto sensu* na formação docente. Cabe a tais programas desenvolverem projetos e ofertarem disciplinas que discutam sobre a atuação docente e as atividades de ensino e aprendizagem como a inserção de metodologias de ensino e os principais instrumentos de avaliação discente. Assim, cabe aos professores conduzirem os saberes discentes, no entanto é necessário que estes profissionais apliquem atividades metodológicas capazes de desenvolver as competências e a curiosidade dos alunos.

3. METODOLOGIA

Para a operacionalização da pesquisa procedeu-se o desenvolvimento de um instrumento que visava capturar as atividades de ensino e aprendizagem para o exercício da docência desenvolvidas pelos programas de pós-graduação em contabilidade e administração. O instrumento constitui-se de dois blocos.

O Bloco 1 (Percepção do Desenvolvimento de Atividades de Ensino e Aprendizagem) consiste em uma escala com tópicos relacionados às atividades de ensino e aprendizagem para docência. Neste bloco, o contato com cada atividade de ensino e aprendizagem deveria ser indicado a partir de uma escala de avaliação de 4 pontos, em que 0 deveria ser atribuído ao assunto não tratado nas disciplinas dos programas de pós-graduação, enquanto 1 deveria ser atribuído àqueles temas presentes, porém poucos explorados, 2 deveria ser atribuído ao tema tratado de forma isolada e 3 para os temas muito explorados. A escala desenvolvida está apresentada na Tabela 1.

Tabela 1 – Escala de atividades de ensino e aprendizagem para docência desenvolvidas na pós-graduação

Grupos de atividades	Sigla	Atividades de Ensino e Aprendizagem
Metodologias de ensino	ME1	Ensino por pares
	ME2	Sala de aula invertida
	ME3	Aprendizagem baseada em problemas
	ME4	Ensino híbrido
	ME5	Aprendizagem baseada em equipe
	ME6	Seminários
	ME7	Mesa-redonda
	ME8	Debates
	ME9	Estudos de caso
	ME10	Leitura comentada

	ME11	<i>Pecha Kucha</i>
	ME12	<i>Ignite Talk</i>
	ME13	Jogos de Empresas
Ferramentas tecnológicas no ensino	FT1	Datashow
	FT2	Aplicativos para aplicação de <i>quizzes</i>
	FT3	Aplicativos para gravação de vídeos
	FT4	Aplicativos para edição de vídeos
	FT5	Aplicativos para apresentação de trabalhos
	FT6	Redes sociais
	FT7	Gravação de vídeos
	FT8	Produção de <i>podcasts</i>
Técnicas de criatividade	TC1	Associação de ideias
	TC2	Brainstorming
	TC3	Mapa mental
	TC4	Lista de atributos
	TC5	<i>Brainwriting</i>
Instrumentos de avaliação	IA1	Questões objetivas
	IA2	Questões dissertativas
	IA3	Seminários
	IA4	Trabalhos apresentados em grupo
	IA5	Debates
	IA6	Atividades individuais
	IA7	Autoavaliação
	IA8	Observação da participação do aluno
Habilidades de inclusão	HI1	Mediar conflitos dentro de sala de aula
	HI2	Lidar com problemas psicológicos de alunos
	HI3	Lidar com divergências ideológicas
	HI4	Lidar com limitações intelectuais de alunos
	HI5	Lidar com limitações físicas de alunos

Fonte: Elaborado pelos autores.

No Bloco 2 (Caracterização do Respondente) foram questionados dados acerca do respondente e da execução do curso no programa de pós-graduação ao qual pertence, incluindo informações sobre obtenção de bolsa de pesquisa, entre outros.

Para validação do instrumento, inicialmente foram contatados os programas de pós-graduação pertencentes à área de negócios, com exceção daqueles em administração e contabilidade, para que pudessem compor a rodada de teste e validação do instrumento de pesquisa. Nesta fase, foram feitos os contatos com os alunos a partir das secretarias dos 66 programas de pós-graduação selecionados. Em decorrência da baixa participação dos discentes, optou-se por um contato direto, que ocorreu por meio da ferramenta “Contato” do Currículo Lattes. Estas tentativas foram realizadas entre junho de 2019 e janeiro de 2020, assim obteve-se uma amostra de 54 respondentes no pré-teste. Antes da utilização efetiva, o instrumento foi validado por especialistas da área para verificar a sua aplicabilidade e ajustes necessários à melhor compreensão, sendo realizadas melhorias no seu conteúdo, além da utilização de Análise Fatorial Exploratória (AFE) para identificar necessidade de ajustes.

A AFE indicou a necessidade de exclusão da FT1, que tratava do uso de Datashow, que se considerou justificável dado que esta ferramenta não pode ser considerada um uso intenso de tecnologia, visto ser algo considerado de uso comum no ensino superior. Além disso, foram feitos ajustes nas questões IA1 e IA2, transformando-as de “Questões objetivas” e “Questões dissertativas” para “Provas objetivas” e “Provas dissertativas”. Por último, procedeu-se o desmembramento do grupo “Metodologias de ensino” em “Metodologias de reflexão” e em

“Outras metodologias”. Além destes ajustes, foram incluídas no instrumento as sugestões dadas pelos respondentes no pré-teste.

Após a realização do pré-teste, foi realizada a aplicação do instrumento ajustado, que aconteceu entre os meses de março e abril de 2020. Participaram da amostra 167 programas de pós-graduação em contabilidade e administração, cujo contato com os alunos ocorreu por meio das secretarias dos cursos, obtendo-se 244 respostas completas e válidas.

Para verificar a confiabilidade do instrumento após a coleta dos dados, o questionário foi novamente submetido a AFE, além do cálculo do Alfa de Cronbach. Neste processo foi considerada também a análise do teste KMO (Kaiser- Meyer-Olkin) e do teste de esfericidade de Bartlett que apresentaram valores significativos, de acordo com as definições de Fávero *et al.* (2009).

A partir da análise fatorial, foi necessário excluir os itens ME6 e ME8, que versavam sobre seminários e debates e também foram excluídos os itens ME13 e ME14 que se relacionavam a jogos de empresas e dinâmicas de grupo. Destaca-se que em termos dos instrumentos de avaliação, os itens seminários e debates foram mantidos. Em relação ao uso de ferramentas tecnológicas, fez-se necessária a exclusão do item FT9, sobre a utilização de nuvem (*Google Drive, Dropbox* e similares), que foi uma sugestão incorporada ao instrumento a partir do pré-teste. Foram excluídas também os itens IA1 e IA2, que tratavam das “Provas objetivas” e “Provas dissertativas”, cuja alteração ocorreu a partir do pré-teste, e o item IA7, sobre auto avaliação. Assim, as atividades de ensino e aprendizagem finais e suas cargas fatoriais (CF) estão apresentados na Tabela 2.

Tabela 2 – Escala final das atividades docentes para o ensino desenvolvidas na pós-graduação.

Grupo de atividades	Atividades de Ensino e Aprendizagem	Código	CF
Metodologias de reflexão	Mesa-redonda	ME7	0,777
	Estudos de caso	ME9	0,746
	Leitura comentada	ME10	0,735
Outras metodologias	Ensino por pares	ME1	0,728
	Sala de aula invertida	ME2	0,704
	Aprendizagem baseada em problemas	ME3	0,729
	Ensino híbrido	ME4	0,767
	Aprendizagem baseada em equipe	ME5	0,762
	<i>Pecha Kucha</i>	ME11	0,614
	<i>Ignite Talk</i>	ME12	0,633
Ferramentas tecnológicas no ensino	Aplicativos para aplicação de <i>quizzes</i>	FT2	0,626
	Aplicativos para gravação de vídeos	FT3	0,829
	Aplicativos para edição de vídeos	FT4	0,870
	Aplicativos para apresentação de trabalhos	FT5	0,514
	Redes sociais	FT6	0,638
	Gravação de vídeos	FT7	0,754
	Produção de <i>podcasts</i>	FT8	0,769
	<i>QR Codes</i>	FT10	0,740
	Ferramentas de realidade virtual	FT11	0,737
Técnicas de criatividade	Associação de ideias	TC1	0,743
	<i>Brainstorming</i>	TC2	0,758
	Mapa mental	TC3	0,754
	Lista de atributos	TC4	0,850
	<i>Brainwriting</i>	TC5	0,774
	Nuvem de palavras	TC6	0,643
Instrumentos de avaliação	Seminários	IA3	0,766
	Trabalhos apresentados em grupo	IA4	0,745
	Debates	IA5	0,731
	Atividades individuais	IA6	0,714
	Observação da participação do aluno	IA8	0,607

Habilidades de inclusão	Mediar conflitos dentro de sala de aula	HI1	0,841
	Lidar com problemas psicológicos de alunos	HI2	0,903
	Lidar com divergências ideológicas	HI3	0,851
	Lidar com limitações intelectuais de alunos	HI4	0,912
	Lidar com limitações físicas de alunos	HI5	0,876

Fonte: Elaborado pelos autores.

Destaca-se, portanto, que após realizados os ajustes apresentados, todas as cargas fatoriais mantiveram-se acima de 0,5 e o Alfa de Cronbach apresentou valor de 0,933, sendo atestada, portanto, sua confiabilidade, de acordo com os valores apresentados por Hair Jr *et al.* (2005).

4. ANÁLISE DE DADOS

4.1 Caracterização dos respondentes

Observou-se que a maior parte dos respondentes (55%) se identifica com o gênero feminino, enquanto 44% se identifica ao gênero masculino e 1% preferiu não responder. Em relação ao nível do curso, 55% estão cursando mestrado acadêmico e 34% o doutorado acadêmico. Além disso, outros 11% cursam mestrado profissional. Dentre todos os respondentes, 50% estão cursando disciplinas para obtenção de créditos, enquanto os demais estão em fase de qualificação (28%), pós-qualificação (9%) ou defesa (14%). A maior parte dos respondentes (67%) não é bolsista de agências de fomento em seus programas de pós-graduação.

Em relação à experiência docente, percebe-se uma divisão muito próxima, na qual 52% dos respondentes atuam ou já atuaram como professor. Destaca-se, no entanto, que essa diferença se acentua quando são analisados os alunos de mestrado e doutorado acadêmico. Entre os primeiros, a maior parte (66%) não possui experiência docente, enquanto entre os doutorandos, a maior parte (83%) possui experiência como professor. Entre os respondentes que possuem experiência, a maioria atua como docente há mais de 5 anos.

4.2 Preparação para o ensino da docência

Em relação à percepção de preparação para docência, a maior parte dos respondentes (56%) indicou considerar que a formação docente recebida em seu programa de pós-graduação é adequada. Esse percentual sofre uma modificação quando analisados os níveis dos cursos. Entre os alunos de mestrado profissional, os que concordam total ou parcialmente que a formação docente recebida em seu programa de pós-graduação é adequada representam 54%, já entre os alunos de mestrado acadêmico esse percentual cai para 46% e entre os alunos de doutorado acadêmico, tem-se um percentual menor, com apenas 28%. Os dados referentes às metodologias de reflexão e outras metodologias, estão apresentados na Tabela 3.

Tabela 3 – Estatística descritiva – Metodologias de reflexão e outras metodologias

Grupo de atividades	Atividades de ensino e aprendizagem	M	Mo	Md	Dp
Metodologias de reflexão	Mesa-redonda	1,340	1	1	1,020
	Estudos de caso	1,701	1	2	0,971
	Leitura comentada	2,115	3	3	1,090
Outras metodologias	Ensino por pares	0,877	0	0	1,115
	Sala de aula invertida	1,307	0	1	1,244
	Aprendizagem baseada em problemas	1,152	0	1	1,061
	Ensino híbrido	0,775	0	0	1,011
	Aprendizagem baseada em equipe	1,164	0	1	1,136
	<i>Pecha Kucha</i>	0,270	0	0	0,703
<i>Ignite Talk</i>	0,180	0	0	0,545	

Nota: M = Média; Mo = Moda; Md = Mediana; Dp = Desvio Padrão.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Observa-se que as atividades de ensino e aprendizagem com menores médias no que tange às metodologias apresentadas se encontram no grupo de outras metodologias, principalmente para técnicas como o *Ignite Talk*, o *Pecha Kucha* e o Ensino híbrido. Estes itens tiveram como opção mais assinalada a “0 – Não tratado nas disciplinas dos programas de pós-graduação” (Mo = 0 e Md = 0). Em contrapartida, itens como leitura comentada e estudos de caso, que são metodologias de reflexão, apresentam as maiores médias, sendo que este primeiro item teve como opção mais assinalada a “3 - Muito explorado” (Mo = 3 e Md = 3).

Esses resultados indicam que os programas de pós-graduação em contabilidade e administração têm apresentado e desenvolvido poucas metodologias utilizadas para o exercício da atividade docente a seus estudantes, sendo elas, principalmente, as abordagens que fazem referência à reflexão. Nesse sentido, considerando que existe uma tendência de que os discentes permaneçam utilizando estas metodologias apresentadas e desenvolvidas durante o seu exercício docente, abre-se uma lacuna com relação às características dos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem, no qual observa-se, atualmente, um perfil de aluno que enseja metodologias de ensino mais dinâmicas, conforme defende Dib (1994). Aliado a isso, é importante considerar ainda o aspecto identificado por Miranda, Casa Nova e Cornacchione Jr. (2012) de que a metodologia utilizada pelo professor é um dos aspectos mais valorizados pelos discentes.

Quanto às ferramentas tecnológicas no ensino, identificou-se junto aos respondentes um contato ainda menor nos programas de pós-graduação em contabilidade e administração, visto que as médias para tais atividades se apresentaram quase todas abaixo de 1, conforme apresentado na Tabela 4.

Tabela 4 – Estatística descritiva – Ferramentas tecnológicas no ensino

Grupo de atividades	Atividades de ensino e aprendizagem	M	Mo	Md	Dp
Ferramentas tecnológicas no ensino	Aplicativos para aplicação de <i>quizzes</i>	0,807	0	0	1,038
	Aplicativos para gravação de vídeos	0,545	0	0	0,881
	Aplicativos para edição de vídeos	0,385	0	0	0,731
	Aplicativos para apresentação de trabalhos	1,262	0	1	1,157
	Redes sociais	0,939	0	1	1,027
	Gravação de vídeos	0,602	0	0	0,895
	Produção de <i>podcasts</i>	0,291	0	0	0,692
	QR Codes	0,340	0	0	0,705
	Ferramentas de realidade virtual	0,332	0	0	0,737

Nota: M = Média; Mo = Moda; Md = Mediana; Dp = Desvio Padrão.

Fonte: Elaborado pelos autores.

O contato com o uso de aplicativos para apresentação de trabalhos e a utilização de redes sociais possuem médias baixas. Os com menores médias se referem ao contato com a produção de *podcasts* e o uso de ferramentas de realidade virtual. O baixo contato com ferramentas de realidade virtual pode estar relacionado ao acesso à tecnologia, não disponibilizada pelos programas de pós-graduação. Destaca-se que em todos os itens relacionados ao contato com as ferramentas tecnológicas, a opção mais assinalada foi “0 – Não tratado nas disciplinas dos programas de pós-graduação” (Mo = 0).

No que tange ao contato com as técnicas de criatividade, os dados estão apresentados na Tabela 5.

Tabela 5 – Estatística descritiva – Técnicas de criatividade

Item	M	Mo	Md	Dp
Técnicas de criatividade	1,582	3	2	1,189

	<i>Brainstorming</i>	1,488	0	1	1,178
	Mapa mental	1,242	0	1	1,105
	Lista de atributos	0,766	0	0	1,018
	<i>Brainwriting</i>	0,545	0	0	0,890
	Nuvem de palavras	0,984	0	1	1,111

Nota: M = Média; Mo = Moda; Md = Mediana; Dp = Desvio Padrão.

Fonte: Elaborado pelos autores.

A associação de ideias foi a técnica com maior média, sendo a opção “3 - Muito explorado” (Mo = 3) a mais indicada pelos respondentes em termos do contato que esses tiveram durante seu curso de mestrado ou doutorado. Além da associação de ideias, outra técnica com maior média o *brainstorming*, porém, neste caso, a opção mais assinalada foi “0 – Não tratado nas disciplinas dos programas de pós-graduação” (Mo = 0). Em contrapartida, apesar de ser uma atividade semelhante ao *brainstorming*, o *brainwriting* figura como a técnica de criatividade menos abordada entre os programas analisados. Os mapas mentais, por exemplo, apresentados em Somers *et al.* (2014) como uma ferramenta importante para auxiliar no estímulo aos alunos para a compreensão dos assuntos tratados em sala de aula, não tem sido amplamente abordado nos processos de formação docente dos cursos de mestrado e doutorado.

A parte avaliativa parece ser a maior preocupação com a formação docente a partir dos programas de pós-graduação em contabilidade e administração, dado que neste grupo estão concentradas as maiores médias relativas ao contato relatado por alunos de mestrado e doutorado, conforme apresentado na Tabela 6.

Tabela 6 – Estatística descritiva – Instrumentos de avaliação

Item		M	Mo	Md	Dp
Instrumentos de avaliação	Seminários	2,746	3	3	0,661
	Trabalhos apresentados em grupo	2,721	3	3	0,638
	Debates	2,320	3	3	0,873
	Atividades individuais	2,406	3	3	0,843
	Observação da participação do aluno	2,131	3	3	1,046

Nota: M = Média; Mo = Moda; Md = Mediana; Dp = Desvio Padrão.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Neste grupo, todos os itens tiveram como opção mais assinalada a “3 - Muito explorado” (Mo = 3), o que, juntamente com as médias elevadas, comprova que os instrumentos de avaliação têm sido amplamente discutidos no desenvolvimento de atividades de ensino e aprendizagem para o exercício da atividade docente de mestrados e doutorandos em administração e ciências contábeis. Destaca-se, entre estes itens, o contato com seminários e com trabalhos apresentados em grupo (que não cumpram os requisitos para serem seminários) apresentaram as maiores médias.

Percebe-se uma possível supervalorização do aspecto avaliativo, principalmente quando comparado aos resultados anteriores, que indicam uma provável subavaliação dos aspectos pré-avaliativos e relacionados com a construção do conhecimento dos alunos, que deveria ser o ponto principal do desenvolvimento docente. Assim, o desenvolvimento de atividades de ensino e aprendizagem para o exercício da atividade docente parece estar sendo focado nos instrumentos de avaliação.

Em termos da preparação do docente para habilidades de inclusão, os dados estão apresentados na Tabela 7.

Tabela 7 – Estatística descritiva – Habilidades de inclusão

Item		M	Mo	Md	Dp
Habilidades de inclusão	Mediar conflitos dentro de sala de aula	1,004	0	1	1,083

Lidar com problemas psicológicos de alunos	0,652	0	0	0,910
Lidar com divergências ideológicas	0,971	0	1	0,995
Lidar com limitações intelectuais de alunos	0,787	0	0	0,996
Lidar com limitações físicas de alunos	0,738	0	0	1,053

Nota: M = Média; Mo = Moda; Md = Mediana; Dp = Desvio Padrão.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Observa-se uma sinalização de baixa preparação do desenvolvimento de habilidades de inclusão para os alunos de mestrado e doutorado por parte dos programas de pós-graduação analisados, dada as baixas médias apresentadas, além da indicação, preponderante, da opção “0 – Não tratado nas disciplinas dos programas de pós-graduação” como resposta (Mo = 0). Nesse aspecto, destaca-se, a mediação de conflitos em sala de aula, que é o item com maior média, o que indica que os programas analisados têm buscado preparar seus alunos de mestrado e doutorado para, quando estiverem exercendo o exercício docente, apresentarem a habilidade de resolver situações conflituosas. Esse fato se apresenta de forma positiva, dado o posicionamento de Machado (2010) que apresenta o professor como um mediador de conflitos, sejam eles decorrentes da atividade docente ou de outros aspectos que possam influenciar o ambiente da educação.

Apesar disso, outros itens importantes parecem estar sendo deixados em segundo plano no processo formativo para o exercício da docência superior por parte dos programas de pós-graduação em contabilidade e administração, sobretudo aqueles relacionados a limitações físicas, intelectuais e psicológicas dos alunos, o que parece ir de encontro ao exposto por Kerr e Smith (2003), em que professores altamente eficazes deveriam apresentar interesse pelos alunos como pessoas, indo além da relação ensino-aprendizagem, considerando outros aspectos relacionados às necessidades do aluno.

A partir do exposto, infere-se que parece haver, falhas no processo de desenvolvimento de atividades de ensino e aprendizagem para o exercício da docência nas áreas de contabilidade e administração, visto que aspectos importantes podem auxiliar no processo ensino-aprendizagem, parecem estar em segundo plano nos programas de pós-graduação analisados. Destaca-se que em todos os aspectos analisados foram identificadas atividades negligenciadas, com exceção dos instrumentos de avaliação, o que pode demonstrar uma inversão de valores da atividade docente, visto que a formação de professores de ciências contábeis e administração parece enfatizar e concentrar seus esforços mais em desenvolver aspectos avaliativos para o exercício da atividade docente, do que desenvolver os processos que precedem esta etapa.

Nesse sentido, corrobora-se ao apresentado em Andere e Araujo (2008), Miranda (2010), Lapini (2012), Slomski *et al.* (2013), Nganga *et al.* (2016), Araujo (2017), Silva e Ramos (2017) e Lima *et al.* (2019) no que diz respeito à existência de lacunas na formação docente, indicando uma necessidade de mudança nos programas de pós-graduação analisados, que deveriam concentrar atividades na profissionalização docente, com a preparação de seus discentes para o processo de ensino-aprendizagem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa identificou as atividades de ensino e aprendizagem desenvolvidas na pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade e administração para o exercício das atividades docentes. A maioria dos respondentes do estudo atua como docentes, e acreditam que o programa de pós-graduação ao qual estão vinculados os preparam para o exercício da docência, no entanto estes resultados são distintos quando se compara o grupo de respondentes formados por estudantes que cursam mestrado profissional e pelos que cursam mestrado e doutorado acadêmico. Tais resultados podem estar relacionados com o objetivo de cada modalidade de pós-graduação, uma vez que o foco do mestrado profissional é voltado para o mercado, enquanto o acadêmico, para a docência e pesquisa.

Os resultados possibilitam discussões sobre a formação docente e a utilização de metodologias pedagógicas, além de reflexão sobre metodologias ativas, como sala de aula invertida e ensino por pares, *Ignite Talk*, *Pecha Kucha*, nos quais os resultados denotam haver poucos movimentos nos programas de pós-graduação em contabilidade e administração em busca de melhorar as habilidades de ensino, incluindo a combinação coerente e coordenada de técnicas e ações para orientar a aprendizagem dos alunos em direção de objetivos educacionais. Tais resultados também poderão ser observados nos achados de Silva e Ramos (2017). Além desta formação instrumental é necessário compreender que os professores precisam ter formação necessária para utilizar os recursos tecnológicos, bem como adaptar-se as novas plataformas digitais utilizando-as como aliadas na disseminação do conhecimento.

Acredita-se ser necessária a disponibilização de disciplinas que abordem a formação docente, principalmente no que tange à utilização de metodologias inovadoras e criativas para exposição das aulas, bem como questões de relacionamento com os alunos. Essa preparação é importante porque permite a sustentabilidade das aulas, uma vez que o professor desenvolve metodologias em sala de aula e estas podem criar um espírito de engajamento e motivação discente, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais interativo e colaborativo.

Com relação à preparação docente, é relevante que os programas de pós-graduação desenvolvam outras competências além dos aspectos avaliativos. Preparar o futuro professor para gerenciar conflitos entre os alunos, bem como desenvolver atividades que tornem a disciplina acessível a todos os discentes independente de suas limitações de aprendizagem parece ser muito pertinente e necessário. Nesse sentido, as metodologias de inclusão tornam-se elementos fundamentais para o desenvolvimento de uma sala de aula mais inclusiva. É papel dos docentes fixar seus olhares para tais aspectos afim de evitar barreiras no aprendizado, e assim o conhecimento tornar-se comum a todos e todas que necessitam e buscam o desenvolvimento pessoal e profissional.

Os resultados expostos neste estudo são relevantes pois servem de reflexão para a prática formativa dos futuros docentes da área de administração e contabilidade, frente aos programas de pós-graduação *stricto sensu* no qual estão inseridos. Assim, a partir dos resultados, algumas implicações práticas podem ser adotadas. Projetos de extensão que incentivem a prática docente, a apresentação de metodologias de ensino, bem como disciplinas específicas voltadas para a formação docente, como a de metodologia do ensino superior, são exemplos de práticas que podem culminar no aprimoramento do desenvolvimento de atividades de ensino e aprendizagem para o exercício da docência por programas de pós-graduação em contabilidade e administração.

A pesquisa em questão possui algumas limitações como a impossibilidade de generalização dos resultados, visto que nem todos os discentes dos programas de pós-graduação responderam ao questionário. Além disso, podem existir práticas metodológicas e outras atividades de ensino e aprendizagem que não foram contemplados pelo instrumento, mas que são desenvolvidas nos programas de pós-graduação na preparação de seus discentes para o exercício da atividade docente. Para trabalhos futuros, sugere-se ampliar o universo amostral, bem como elaborar uma investigação qualitativa, como entrevista com os discentes a fim de levantar mais informações sobre as atividades de ensino e aprendizagem vistas durante seu curso de pós-graduação. Também se sugere a realização de um estudo com os professores de tais programas, a fim de fazer um levantamento das atividades de ensino e aprendizagem adotadas em sala de aula que se aderem à formação docente.

REFERÊNCIAS

ABDULLAH, I.; BRINK, A. G.; ELLER, C. K.; GOULDMAN, A. Pedagogical training in Ph. D. programs: How does accounting compare to similar disciplines. **Advances in Accounting Education**, v. 18, p. 111-145, 2016.

ANDERE, M. A.; ARAUJO, A. M. P. de. Aspectos da formação do professor de ensino superior de Ciências Contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 19, n. 48, p. 91-102, 2008.

ARAUJO, A. M. P. de. Formação do Professor de Contabilidade: uma proposta pedagógica. **Revista de estudios e investigación en psicología y educación**, n. 6, p. 49-54, 2017.

BATISTA, A. B. Decifra-me ou devoro-te: um estudo sobre os atributos do professor de contabilidade no estado da Bahia. 2015.113 f.Dissertação (Mestrado em Contabilidade) Universidade Federal da Bahia, Salvador 2015.

BUFF, A. Enjoyment of learning and its personal antecedents: Testing the change–change assumption of the control-value theory of achievement emotions. **Learning and Individual Differences**, v. 31, p. 21-29, 2014.

CHAN, K. C.; FARRELL, B. R.; HEALY, P.; WONG, A. Ranking Of Accounting Doctoral Programs Based On Student Ratings In Ratemyprofessors. Com And The Effect Of Formal Teaching Training On The Rankings. **International Journal of Doctoral Studies**, v. 14, n. 1, 2019.

COMUNELLO, A. L.; ESPEJO, M. M. D. S. B.; VOESE, S. B.; LIMA, E. M. Programas de pós-graduação stricto sensu em contabilidade: sua contribuição na formação de professores e pesquisadores. **Enfoque: Reflexão Contábil**, v. 31, n. 1, p. 7-26, 2012.

CZERNIAWSKI, G.; GUBERMAN, A.; MACPHAIL, A. The professional developmental needs of higher education-based teacher educators: An international comparative needs analysis. **European Journal of Teacher Education**, v. 40, n. 1, p. 127-140, 2017.

DARLING-HAMMOND, L. Teacher education around the world: What can we learn from international practice?. **European Journal of Teacher Education**, v. 40, n. 3, p. 291-309, 2017.

DIAS, J. Teaching operations research to undergraduate management students: The role of gamification. **The International Journal of Management Education**, v. 15, n. 1, p. 98-111, 2017.

DIB, C. Z. Estrategias no formales para la innovación en educación: concepto, importancia y esquemas de implementación. In: **International Conference Science And Mathematics Education For The 21st. Century: Towards Innovatory Approaches**. 1994. p. 608-616.

DOMÍNGUEZ, A.; SAENZ-DE-NAVARRETE, J.; DE-MARCOS, L.; FERNÁNDEZ-SANZ, L.; PAGÉS, C.; MARTÍNEZ-HERRÁIZ, J. J. Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes. **Computers & education**, v. 63, p. 380-392, 2013.

FÁVERO, L.; BELFIORE, P.; SILVA, F.; CHAM, B. **Análise de dados: modelagem multivariada para tomada de decisão**. São Paulo: Campus. 2009.

GREENBERG, R. K.; WILNER, N. A. Using concept maps to provide an integrative framework for teaching the cost or managerial accounting course. **Journal of Accounting Education**, v. 33, n. 1, p. 16-35, 2015.

HAIR JR., J. F.; BABIN, B.; MONEY, A. H.; SAMOUEL, P. **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

INOUE, N.; ASADA, T.; MAEDA, N.; NAKAMURA, S. Deconstructing teacher expertise for inquiry-based teaching: Looking into consensus building pedagogy in Japanese classrooms. **Teaching and teacher education**, v. 77, p. 366-377, 2019.

JONES, O.; KERR, M. Refreshment by the case: use of multimedia in case study assessment. **The International Journal of Management Education**, v. 10, n. 3, p. 186-200, 2012.

KERR, D. S.; SMITH, L. M. Attributes and techniques of highly effective accounting educators: a multinational study. **Advances in International Accounting**, v. 16, p. 123-138, 2003.

LAPINI, V. C. **Panorama da formação do professor em Ciências Contábeis pelos cursos stricto sensu no Brasil**. 2012. 78 f. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2012.

LIMA, M. C.; TORINI, D. M.; PROLO, I.; SANTOS, C. C. dos. Política de Formação de Professores: responsabilidades dos programas de pós-graduação em Administração. **GESTÃO. Org**, v. 17, n. 1, p. 32-45, 2019.

LOURENÇO, C. D. da S.; LIMA, M. C.; NARCISO, E. R. P. Formação pedagógica no ensino superior: o que diz a legislação e a literatura em Educação e Administração?. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 21, n. 3, p. 691-718, 2016.

MACHADO, N. J. Educação: **microensaios em mil toque**: volume II. 2010.

MAULANA, R.; HELMS-LORENZ, M.; VAN DE GRIFT, W. A longitudinal study of induction on the acceleration of growth in teaching quality of beginning teachers through the eyes of their students. **Teaching and Teacher Education**, v. 51, p. 225-245, 2015.

MIRANDA, G. J. Docência universitária: uma análise das disciplinas na área da formação pedagógica oferecidas pelos programas de pós-graduação stricto sensu em Ciências Contábeis. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)**, v. 4, n. 2, p. 81-98, 2010.

MIRANDA, G. J. **Relações entre as qualificações do professor e o desempenho discente nos cursos de graduação em Contabilidade no Brasil**. 2011. 211 f. Tese (Doutorado em Controladoria e Contabilidade) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. de C.; CORNACCHIONE JR, E. B. Ao mestre com carinho: relações entre as qualificações docentes e o desempenho discente em contabilidade. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, v. 15, n. 48, p. 462-480, 2012.

MUNTANER-MAS, A.; VIDAL-CONTI, J.; SESÉ, A.; PALOU, P. Teaching skills, students' emotions, perceived control and academic achievement in university students: A SEM approach. **Teaching and Teacher Education**, v. 67, p. 1-8, 2017.

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

PATRUS, R.; LIMA, M. C. A formação de professores e de pesquisadores em administração: contradições e alternativas. **Revista Economia & Gestão**, v. 14, n. 34, p. 4-29, 2014.

PILLEN, M.; BEIJAARD, D.; DEN BROK, P. Professional identity tensions of beginning teachers. **Teachers and Teaching**, v. 19, n. 6, p. 660-678, 2013.

PIMENTA, S.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência em Formação no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

POSTAREFF, L.; LINDBLOM-YLÄNNE, S.; NEVGI, A. The effect of pedagogical training on teaching in higher education. **Teaching and teacher education**, v. 23, n. 5, p. 557-571, 2007.

REINALDI, M. A. de A.; GIORDANI, A. T.; COELHO, J. A formação do administrador para a docência: revisão sistemática da literatura. **Research, Society and Development**, v. 7, n. 7, p. 4, 2018.

SANTOS, D. S. dos. **Docência universitária: análise das necessidades formativas de professores bacharéis que atuam no Curso de Administração da UFPI-Campus Ministro Reis Velloso (Parnaíba/PI)**. 2019. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

SIERDOVSKI, M.; STEFANO, S. R.; ZAMPIER, M. A.; CAMPOS, E. A. R. D. Contribuições e limitações do estágio pedagógico voluntário (EPV) para a formação de professores do curso de administração. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 23, n. 2, p. 531-550, 2018.

SILVA, F. F.; RAMOS, K. M. da C. Pós-graduação stricto sensu em Administração: profissionalização para o magistério superior em questão. **Revista De Estudios e Investigación en Psicología Y Educación**, n. 6, p. 76-80, 2017.

SILVA, R.; RODRIGUES, R.; LEAL, C. Play it again: how game-based learning improves flow in Accounting and Marketing education. **Accounting Education**, v. 28, n. 5, p. 484-507, 2019.

SLOMSKI, V. G. Saberes que fundamentam a prática pedagógica do professor de Ciências Contábeis. In: **Congresso USP de Controladoria e Contabilidade**. 2008.

SLOMSKI, V. G.; DE LAMES, E. R.; MEGLIORINI, E.; LAMES, L. D. C. J. 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**, v. 9, n. 4, p. 70-89, 2013.

SOMERS, M. J.; PASSERINI, K.; PARHANKANGAS, A.; CASAL, J. Using mind maps to study how business school students and faculty organize and apply general business knowledge. **The International Journal of Management Education**, v. 12, n. 1, p. 1-13, 2014.

VAN LANKVELD, T.; SCHOONENBOOM, J.; VOLMAN, M.; CROISET, G.; BEISHUIZEN, J. Developing a teacher identity in the university context: A systematic review of the literature. **Higher Education Research & Development**, v. 36, n. 2, p. 325-342, 2017.