

A relevância da didática no ensino de contabilidade

Resumo

O presente estudo tem como objetivo investigar a necessidade e a relevância de conhecimentos de didática como requisito tão importante quanto o domínio de conhecimentos específicos da área de ensino para a formação do professor de contabilidade. Neste sentido, considerando a escassa produção científica sobre o assunto e a reduzida quantidade de cursos de pós-graduação *stricto sensu* na área contábil, o trabalho se propõe a apresentar a evolução histórica da didática, a refletir sobre a importância da didática na formação do professor de ensino superior e a identificar a existência e a obrigatoriedade de disciplinas que abordem conceitos didático-pedagógicos nos programas de mestrado e doutorado em Ciências Contábeis. Foram identificadas apenas duas instituições onde a referida disciplina é obrigatória, na Universidade de Brasília e na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Nos demais programas de pós-graduação na área de contabilidade, as disciplinas são optativas/eletivas ou não são sequer oferecidas, o que se traduz em poucas possibilidades de formação didática por parte dos mestres e doutores em contabilidade no Brasil.

Palavras-chave: Ensino. Contabilidade. Didática. Pós-graduação.

Introdução

O domínio do conteúdo específico, aliado àqueles de cunho didático-pedagógicos, é requisito essencial para a formação dos futuros profissionais em contabilidade e em qualquer área do saber. Nesse sentido, o que caracteriza o professor não é apenas o domínio do conteúdo da disciplina ministrada, embora este seja um atributo indispensável, mas a “posse de saberes e habilidades que lhe permitem garantir a aprendizagem da disciplina e a transmissão de uma concepção específica do mundo.” (MELLOUKI; GAUTHIER, 2004, p. 551). O exercício da docência superior exige o domínio da área do conhecimento que se ensina, associado ao conhecimento educacional e pedagógico. Apenas o primeiro não é suficiente, pois o domínio da área específica de atuação não garante ao professor, em nenhum momento, a capacidade de ensinar.

Nos cursos de licenciatura, destinados à formação de professores do ensino fundamental e médio, há preocupação com a didática, tanto em termos teóricos por meio de disciplinas, quanto em termos práticos por meio de estágios supervisionados. Neste último caso, significativa parte da carga horária de cada curso é destinada ao cumprimento da exigência. De tal forma, os professores recebem, além do conteúdo específico, razoável bagagem de conhecimento educacional e pedagógico.

No entanto, nos cursos de bacharelado, tal preocupação não existe, pois a grande maioria dos profissionais pretende atuar no mercado de trabalho fora dos “muros” da escola. São poucos os que se interessam pela carreira acadêmica. Aqueles que desejam atuar no magistério superior postergam a preparação para o nível de pós-graduação, inclusive, com respaldo legal. De acordo com o artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96: a “preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

Nesse sentido, a formação didático-pedagógica do professor do ensino superior deveria acontecer nos programas de especialização (*latu sensu*) ou nos programas de mestrado e doutorado (*strictu sensu*). Neste estudo, propõe-se refletir sobre a importância da didática no ensino superior e investigar, no campo pragmático, a existência de disciplinas que abordem a didática de forma teórica ou prática nos programas de pós-graduação *strictu sensu* em Ciências Contábeis reconhecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no Brasil. Para alcance deste propósito, são evidenciados os seguintes objetivos específicos: apresentar a evolução histórica da didática, analisar a formação didático-pedagógica do professor de ensino superior e refletir sobre a importância da didática no ensino de Contabilidade no Brasil.

A relevância científica deste estudo reporta-se à centralidade que a didática assume na formação do aluno. Considera-se, ainda, o reduzido número de pesquisas sobre metodologia de ensino na área contábil. Segundo Marión (1999, p. 22), “o Departamento de Contabilidade da FEA/USP, que é o que mais pesquisa no Brasil, tem apenas 2,9% de suas pesquisas na área de ensino da Contabilidade”.

A relevância social está circunscrita à elucidação de uma temática que muitas vezes não está clara nem mesmo para profissionais que cursaram graduação em licenciaturas. Contribuirá para propagar entre os docentes do ensino superior, inclusive, entre os de Contabilidade, os novos rumos que a didática está assumindo no processo de ensino-aprendizagem e qual o seu papel, abarcando as dimensões essenciais que constituem a vida do ser humano.

1 Metodologia

O estudo se classifica, quanto aos objetivos, como pesquisa descritiva e, quanto à abordagem do problema, como pesquisa qualitativa. A coleta de dados foi realizada nos *sites* das instituições na internet, assumindo a forma de pesquisa documental, uma vez que serão analisadas as informações disponibilizadas aos candidatos e demais interessados nos programas de pós-graduação. As pesquisas documentais diferem das pesquisas bibliográficas por utilizarem materiais que ainda não receberam tratamento analítico; são, por isso, documentos de “primeira mão”, ou que podem ser reelaborados. (GIL, 2006).

No Brasil, o número dos cursos de mestrado e doutorado reconhecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior na área de contabilidade é bastante reduzido. São apenas dois programas de doutorado (USP e UNB), embora o último ainda aguarda homologação pelo Conselho Nacional de Educação; e treze programas de mestrado (UNB, UFRJ, UNISINOS, UERJ, PUC/SP, USP, USP/RP, FURB, UFPR, UFSC, UniFECAP, FUCAPE e UFC), sendo, os dois últimos, mestrados profissionais. (CAPES, 2006).

2 Evolução histórica da didática

Didática não é uma coisa nova. Na perspectiva de Pimenta e Anastasiou (2002), o termo didática já é conhecido desde a Grécia Antiga e designa o processo de ensino, ou seja, os princípios e as técnicas que devem ser aplicados ao ensino, seja no ambiente doméstico ou em espaços sociais e públicos, como na escola. Na sociedade grega, por exemplo, existia a

educação heróica destinada aos adolescentes aristocráticos, que se instalavam no palácio do rei e recebiam treinamento para o combate por meio de competições e jogos, com o objetivo de desenvolver a força, a astúcia e a inteligência. De acordo com Cambi (1999), o espírito de luta era o critério fundamental da educação, acompanhado de exercícios de oratória, cantos de músicas e religião.

A gênese da didática, enquanto tentativa de agrupar os conhecimentos pedagógicos em um campo específico e autônomo, remonta ao século XVII. João Amós Comênio (1562-1670) foi um monge luterano que escreveu diversas obras, entre elas, a *Didática Magna*. Comênio tentou com esta obra instituir um método único para ensinar tudo a todos, pautado em princípios ético-religiosos.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002), os educadores reformadores do século XVII contribuíram para constituição de um campo próprio disciplinar das cogitações didático-pedagógicas, retirando-as do âmbito da Filosofia, da Teologia ou da Literatura. E os dois séculos seguintes, após a *Didática Magna*, permaneceram influenciados por muitas transformações no âmbito social, político, econômico, cultural e científico.

Mais tarde, no século XVIII, o filósofo genebrino, Jean Jacques Rousseau (1712-1778), promove a segunda grande revolução didática. De acordo com Cambi (1999), este grande pensador operou uma “revolução copernicana” na pedagogia. Ele opôs-se a todas as idéias vigentes (da tradição e do seu século) em matéria educativa. Para Rousseau, política e pedagogia encontravam-se estreitamente ligadas e se tornaram responsáveis por possibilitar a reforma integral do homem e da sociedade, reconduzindo-a por vias novas, para a recuperação da condição natural, ou seja, por vias totalmente artificiais e ingênuas, ativadas por meio de um radical esforço racional (Cambi, 1999). Em linhas gerais, o pensamento pedagógico de Rousseau pode ser articulado segundo dois modelos: o do *Emílio*, no qual são centrais as noções de educação negativa e de educação indireta, como também o papel particular que assume o educador, e o *Contrato*, que versa sobre uma educação totalmente regulada pela intervenção do Estado. Trata-se de dois modelos desenvolvidos por Rousseau, alternativos, que, simultaneamente, são complementares.

No século posterior, século XIX, o grande pensador que se destaca no que concerne ao desenvolvimento da didática é João Frederico Herbart (1776-1841). Segundo Cambi (1999), seu pensamento será marcado por uma conotação explicitamente anti-romântica. Este autor erige, de acordo com Pimenta e Anastasiou (2002), as bases da pedagogia científica, colocando em relevo os passos formais da aprendizagem, dos quais decorrem os passos formais do ensino: clareza na exposição, associação (dos conhecimentos novos com os anteriores), sistema e método. Herbart situa-se no plano didático ao desenvolver a idéia da educação pela instrução, assim como pela relevância do aspecto metodológico de sua obra. Na didática herbertiana, o professor passa a ter extrema importância no processo de ensino-aprendizagem, pois o método de ensino será considerado mais importante, ao contrário de Rousseau, que atribui a responsabilidade ao sujeito que aprende.

No século XX, ocorrem profundas mudanças nas escolas que se abrem às massas e nutrem-se de ideologias. A pedagogia mundial desenvolve experiências educativas, inspiradas em princípios formativos distintos dos até então vigentes na escola tradicional. A base desta nova consciência educativa é constituída pelas descobertas da psicologia, que vinha afirmando a radical diversidade da psique infantil em relação à adulta e também pelo movimento de emancipação de amplas massas populares nas sociedades ocidentais, que estavam a inovar profundamente o papel da escola e o seu perfil educativo, rejeitando seu aspecto exclusivamente elitista.

Do século XIX até a primeira metade do século XX, o conteúdo da didática resume-se aos métodos e técnicas de ensinar e apresentar informações aos alunos (desvinculado das discussões sobre finalidades do processo de ensino). Para Oliveira (2002), no Brasil, a partir da segunda metade do século XX, foram desenvolvidas críticas a esta didática. Da década de 50 até a primeira metade da década de 70, foram construídas propostas centradas na ampliação do conteúdo da área. A partir da segunda metade da década de 70, a didática volta a ser severamente criticada e como resposta a essas críticas, a partir da década de 80, são construídas novas propostas de didática.

Dois modelos anteriores ao paradigma atual da didática se destacaram e serviram como estrutura para a nova didática contemporânea: a didática instrumental, que visava construir um modelo de planejamento de um curso, elaborar um módulo de ensino, caracterizar os elementos básicos de um planejamento didático a partir de uma abordagem sistêmica, etc.; e a didática tecnicista, cujo estudo de métodos e técnicas estavam enfocados numa perspectiva de neutralidade.

A didática atual compreende o homem em seu processo de pensar e adquirir conhecimentos; trabalha alguns elementos da didática como planejamento, os objetivos, as estratégias e a avaliação, mas de forma contextualizada e articulada, considerando a dimensão humana, técnica e sócio-cultural da prática pedagógica.

Ela investiga os fundamentos, as condições e os modos de realizar a educação mediante o ensino. Sendo uma ação historicamente situada, a Didática vai constituindo-se como teoria do ensino. Não para criar regras e métodos válidos para qualquer tempo e lugar, mas para ampliar nossa compreensão das demandas que a atividade de ensinar produz (PIMENTA E ANASTASIOU, 2002, p. 67).

Enfim, a didática concebe o ensino como um ato “não neutro” em que estão envolvidas opções e visões de mundo bem determinadas. Reconhece que esses valores e opções orientam a escolha de métodos, conteúdos e formas de avaliação. Procura articular a teoria e a prática, por meio de uma interação constante entre os principais teóricos e a realidade da prática escolar, num movimento dialético que permite a própria reconstrução da teoria em novas formas de conhecimentos da prática. Tenta articular a pesquisa sobre o cotidiano escolar ou a prática pedagógica, com as discussões e as diferentes formas de abordar o ensino e a aprendizagem.

3 As dimensões da didática

Na perspectiva dos estudos contemporâneos, a didática é definida como um processo reflexivo sobre a prática docente, que considera todos os aspectos que fazem parte da vida do ser humano. Assim, abarca três dimensões: humana, político-social e técnica.

A dimensão humana é caracterizada pela compreensão dos valores éticos, das crenças religiosas, da afetividade, da emocionalidade, da racionalidade. Numa perspectiva dialética, o homem é compreendido como um ser complexo que se constitui como síntese de múltiplas determinações, como um conjunto de relações sociais. O homem é concebido como um ser “inacabado”, que participa continuamente de um processo dinâmico de construção do mundo e de si mesmo. Além disso, é importante “olhar” o aluno como um ser social integrado, com

períodos de desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor, isto é, como uma pessoa completa.

Este processo ocorre em todos os momentos da vida em sociedade, já que *o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da existência vital* (FREIRE, 2004, p.50). A dimensão humana da didática perpassa pelo espaço da subjetividade, entendendo o homem como um sujeito de relações, e enquanto tal, *o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.* (FREIRE, 2004, p. 59).

Esta dimensão, de uma forma ampla, refere-se ao relacionamento interpessoal que ocorre no processo ensino – aprendizagem entre os sujeitos envolvidos. Está ligado a aspectos fundamentais como: a forma que o professor se relaciona com seus alunos; a forma como ele encara a docência; os cuidados que ele dispensa àquele aluno que possui um grau maior de dificuldades e ao próprio ambiente que é criado na sala (de respeito, de amizade, de apoio, de incentivo, de sonhos e conquistas) cujo principal responsável é o docente.

Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre *seriedade docente* e *afetividade*. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar (FREIRE, 2002, p. 160 – grifo do original).

Nesse sentido, a dimensão humana da didática alude a questões de relacionamento que os alunos e professores desenvolvem na escola, e está ligada a sentimentos que poderão ser bons, ruins, depende dos próprios seres envolvidos. Paulo Freire desenvolve com propriedade a desmistificação de que professor bom é aquele carrancudo e distante dos alunos, demonstra que, pelo contrário, a docência requer rigorosidade conduzida pela afetividade.

O docente, para desenvolver um processo de ensino-aprendizagem que contemple os anseios da sociedade de forma satisfatória, necessita em sua prática, compreender que o ato educativo realiza-se a partir de vários elementos que circundam a vida do sujeito. Ele precisa empreender uma metodologia de trabalho que abarque de forma global as diversas situações que o estudante vive. A dimensão sócio-política compreende que os alunos e os professores são pessoas que possuem uma história de vida, vivem em um tempo e tem uma cultura específica. O contexto em que vivem é norteado por políticas de saúde, econômicas e de educação, fatores estes, de influência da vida dos sujeitos.

Um elemento primordial para empreender tal objetivo refere-se à compreensão de que a ação pedagógica tem um papel político e que sua metodologia de ensino contempla uma proposta política de educação e sociedade (Vasconcelos, 1996).

Candau (1995) exemplifica com uma ação pedagógica direcionada para o exercício da cidadania. Elucida que o exercício da cidadania não deve estar restrito à consciência e ao exercício dos direitos e deveres civis. Supõe ainda criar condições para uma ação transformadora que alcance os diferentes âmbitos sociais. Nesta direção, educar para a cidadania exige educar para a ação político-social, que para ser eficaz, não poderá ser individual nem individualista. “Educar para a cidadania é educar para uma democracia que de provas de sua credibilidade de intervenção na questão social e cultural.” (CANDAU et al, 1995, p.14)

Para Vasconcelos (1996), é necessário vincular a aquisição do saber às realidades sociais e aos interesses dos alunos de forma que eles possam compreender a realidade social, ou seja, articular o saber escolar com as necessidades concretas de vida desses alunos.

Conhecer a realidade implica, por um lado, na apreensão da dinâmica social enquanto atravessada por contradições e conflitos, os quais são forjados pela luta de classes, engendrada no interior das relações econômicas, políticas e culturais; por outro lado, supõe entender que estas contradições e conflitos perpassam a prática educativa como um todo, inclusive o elemento metodológico (VASCONCELOS, 1996, p. 100).

É necessário compreender que a prática educativa é condicionada pelo tempo histórico que caracteriza a sociedade, neste sentido ela pressupõe uma proposta que visa à manutenção ou transformação desta sociedade. Assim, a metodologia utilizada terá a finalidade de alcançar este fim. E o ato político desta ação expressa-se pelos objetivos que se pretende alcançar, a serviço de que, de quem e de qual sociedade (Vasconcelos, 1996).

Segundo Paulo (1996), a dimensão política e a dimensão técnica devem compor a mesma face da moeda, já que dimensão técnica constitui um ângulo da dimensão política, na medida em que busca formas que favoreçam a aquisição do saber, faz parte do compromisso com a sociedade.

A competência técnica e o compromisso político se exigem mutuamente e se interpenetram. Não é possível dissociar um do outro. A dimensão técnica da prática pedagógica, objeto próprio da Didática, tem de ser pensada à luz de um projeto ético e político-social que a oriente. (CANDAUI, 1991, p. 15)

A dimensão técnica refere-se entre outras coisas, ao domínio extensivo do conteúdo a ser desenvolvido, como também ao conhecimento das formas eficazes de desenvolvê-los com os alunos (Paulo, 1996). É caracterizado por ser um processo intencional, orientado por objetivos, estratégias, conteúdos, técnicas, recursos de ensino, organização de processo de avaliação e escolha de técnicas avaliativas, planejamentos de cursos e de aulas (Candau, 1996). Destarte, por meio das técnicas é possível estabelecer intermediações entre o professor e o aluno, podendo estar centradas no professor (exposição e demonstração), no aluno (estudo dirigido, estudo de texto) ou na socialização (estudo do meio, debate, seminário).

As técnicas constituem o processo de ensino e aprendizagem e cada uma é orientada de acordo com os fins educativos que se pretende alcançar. Ao escolher-se uma determinada técnica fatores como: tipo de aluno, objetivos, assunto e tipo aprendizagem, tempo disponível, condições físicas e a experiência didática do orientador, devem ser considerados. As técnicas mais conhecidas e empregadas na docência são: aula expositiva, painel integrado, seminário, grupo de verbalização e grupo de observação GVGGO, estudo dirigido, entre outros.

Para que uma técnica alcance ou não êxito depende de alguns fatores como: quem a emprega, dos objetivos a alcançar, do tipo de pessoas a que se destina, do conteúdo a ser tratado, do momento em que a técnica será aplicada. É necessário também conhecer bem a técnica a ser aplicada, defini-la claramente, apresentar os objetivos e os resultados esperados, enumerar as etapas da aplicação da técnica, estabelecer os papéis dos participantes dos grupos, expor e distribua o material que será utilizado, dividir os grupos conforme as orientações da técnica, explicar o tipo de trabalho que os grupos deverão realizar e por fim,

solicitar que formem os grupos de trabalho. E também acompanhar os trabalhos dos grupos orientando e direcionando as discussões (informação verbal).

Assim, as técnicas utilizadas no processo ensino-aprendizagem constituem uma parte essencial da didática. No entanto, esta não se restringe àquelas, como muitos pensam. O conceito de didática engloba, além das técnicas propriamente ditas, as dimensões humana e político-social.

4 A ausência da didática no ensino superior

O processo de ensino-aprendizagem requer do professor, em qualquer campo do conhecimento, dois saberes essenciais para que haja êxito: domínio do conteúdo específico que leciona e didática. No entanto, no ensino superior, o segundo item tem sido praticamente ignorado. Parece ser consenso a idéia de que o domínio de um campo específico do conhecimento (contabilidade, administração, matemática, etc.) garante ao professor a capacidade de ensinar. Para Sacristán (1998, p. 183):

[...] o professor passa sem processo de ruptura, neste, como em outros temas, da experiência passiva como aluno ao comportamento ativo como professor, sem que lhe seja colocado, em muitos casos, o significado educativo, social e epistemológico do conhecimento que transmite ou faz seus alunos aprenderem. Passa de aluno *receptor* a *consumidor* acrítico de materiais didáticos a *transmissor* com seus alunos. (grifos do autor).

Nesse sentido, o profissional, muitas vezes, dorme contador/advogado/administrador e acorda professor, como num “passe de mágica”. Não há um momento preparatório que lhe permita desenvolver o lado “pedagógico”. Com uma de suas “asas” atrofiada (ou pouco desenvolvida), especialmente, aquela que abre o caminho para a construção do conhecimento, o professor encontra sérias dificuldades para o desempenho de seu papel.

Para Veiga (2005), a docência, de uma forma geral, requer formação profissional para seu exercício, seja na forma de conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, por meio da aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade.

Nos cursos de licenciatura, os alunos têm acesso a algumas disciplinas relacionadas à didática, recebem algum conhecimento do ambiente acadêmico e realizam estágios no ambiente escolar, entre outras atividades de cunho pedagógico. Embora o foco esteja centrado na educação infantil, os conhecimentos adquiridos também podem ser muito úteis no ensino superior. Mas os bacharéis das diversas áreas não têm acesso a esse tipo de conhecimento.

Dessa forma, o início da carreira como docente no ensino superior se torna bastante difícil, já que, conforme Teixeira (s.d), muitas vezes, o docente se vê concebido exclusiva ou fundamentalmente como um especialista de uma determinada área do conhecimento, que domina adequadamente seu conteúdo e sua metodologia científica, mas, ao enfrentar-se com a problemática pedagógica vivenciada pelo ambiente do ensino de nível superior, se encontra completamente despreparado. Este fato, muitas vezes, poderá deixar os docentes do ensino superior inseguros do seu papel, dos reais objetivos de sua função, enfim, da razão de ser da própria universidade.

Na mesma direção, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 37) apontam que os professores iniciam suas atividades docentes em departamentos para atuar em cursos já aprovados, em que as disciplinas já foram estabelecidas e eles deverão “individual e solitariamente” se prepararem e se responsabilizarem pela docência exercida. Não recebem qualquer tipo de orientação ou avaliação sobre o ensino realizado. Nesse campo minado, onde o professor faz o que pode, tornam-se importantes: sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado.

A ausência da didática e, de uma forma mais geral, a ausência de alguma qualificação pedagógica na formação do professor de ensino superior é uma questão séria e requer atenção, pois a própria legislação é confusa ao estabelecer normas para a formação do docente. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96, “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

A Lei utiliza o termo “prioritariamente” (e não obrigatoriamente) em programas de mestrado e doutorado. Ou seja, a preparação dos docentes poderá ser realizada, também, por meio de programas de pós-graduação *latu sensu*. Na prática, a formação pedagógica desses profissionais tem sido feita com a introdução de uma disciplina de Metodologia do Ensino Superior, Didática do Ensino Superior, ou nome equivalente, nos cursos de especialização com uma carga horária de 45 ou 60 horas. Esta alternativa tem sido estimulada por instituições de ensino superior, por significar salários mais baixos do que os que seriam exigidos por titulados em cursos *strictu sensu*. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 40-41).

Cabe também análise especial acerca do termo “preparação” para o magistério superior. Autores da área pedagógica entendem que o ideal seria um processo de “formação” para o magistério superior (PIMENTA E ANASTASIOU, 2002, p. 40), pois, em virtude de os alunos não terem acesso à formação didática anteriormente, o processo de formação (e não apenas preparação) demandaria uma carga de horas e conhecimentos condizente com a relevância que a função a ser desempenhada demanda.

Com relação aos programas de mestrado e doutorado, como será visto adiante, embora sejam aqueles que a Lei chamou de “prioritários” na preparação do docente de nível superior, na grande maioria dos casos, esses não enfatizam a formação de professores, mas se atêm quase que tão-somente ao desenvolvimento do espírito de pesquisador. São raros os programas de mestrado e doutorado que envolvem na sua estrutura curricular disciplinas de Didática, Metodologia do Ensino Superior ou qualquer outra de caráter pedagógico, e que possam auxiliar na formação do professor. Nas palavras de Veiga (2005, pág. 04), “os Programas de Pós-Graduação se voltam para a formação de pesquisadores em seus campos específicos, sem exigência quanto à formação pedagógica de professores”. Nesse sentido, não há garantia de que os egressos dos programas de mestrado e doutorado, que dão seqüência aos cursos de bacharelado, ofereçam uma preparação adequada para a docência no ensino superior.

Assim, apesar de serem reconhecidos os altos níveis de qualidade atingidos pelos programas de pós-graduação *stricto sensu*, não se considera que os professores para o ensino superior também devam possuir conhecimentos e habilidades na área da Pedagogia e da Metodologia do Ensino. A formação docente para a educação superior fica, portanto, a cargo das iniciativas individuais dos próprios docentes, quando estes se deparam com suas dificuldades relacionadas ao ato de ensinar, e dos regimentos das instituições responsáveis pela oferta de cursos de pós-graduação, já que as políticas públicas não estabelecem diretamente orientações para a formação pedagógica do professor de nível superior.

Veiga (2005) aponta que o documento FORGRAD (2004) salienta que a titulação deve ser considerada condição necessária, mas não suficiente, para o desempenho adequado da docência. Para a autora:

Isso significa dizer que o professor, além de ser portador de diploma que lhe confere um conhecimento no âmbito de um campo científico, tem que dominar conhecimentos pedagógicos. É preciso que as instituições de ensino superior, além de apoiarem os programas de pós-graduação *stricto sensu*, ofereçam programas de formação continuada a seus docentes a fim de garantir a síntese entre titulação e bom desempenho. O *locus* adequado para o desenvolvimento desses programas de formação docente - tanto para a educação básica quanto superior - é na Faculdade de Educação. (VEIGA, 2005, p. 05-06).

Uma possível resposta a esta problemática apresentada poderia decorrer da criação e fortalecimento de disciplinas pedagógicas como Didática e Metodologia de Ensino Superior, entre outras, de forma paralela à preparação científica dos professores por meio dos cursos de especialização, mestrado ou doutorado. Mas, há que se ressaltar que tais disciplinas devem estar voltadas para a análise de noções fundamentais de didática com referência à problemática específica do ensino superior, e não a uma mera disciplina de Didática direcionada para os níveis de ensino básico e fundamental.

Levando em conta que a quase totalidade dos professores no ensino superior nunca tenha tido um contato formal em sua formação e preparação para o magistério com teorias de aprendizagem, metodologia de planejamento e avaliação de currículos, métodos e procedimentos didáticos, métodos e procedimentos de avaliação educacional, Teixeira (s.d) sugere que:

Um programa de "DIDÁTICA DO ENSINO SUPERIOR" deverá abranger tópicos como: (a) Fundamentos teóricos do processo ensino-aprendizagem; (b) Planejamento didático a nível micro (disciplina isolada) e a nível macro (curso, conjunto de disciplinas), (c) Prática de ensino; (d) Métodos e Estratégias de aprendizagem gerais e os específicos da área de conhecimento. (TEIXEIRA, s.d.)

Além disso, conforme Veiga (2005), a competência científico-pedagógica, embora deva ter seu início nos programas de pós-graduação, deverá ser aprimorada nos processos de formação continuada. Nessa perspectiva, a autora cita que o *Plano Nacional de Graduação: um projeto em construção* (PNG) pode contribuir para esse processo, na medida em que elenca metas e parâmetros para a formação de professores universitários, tais como: i) a ampliação pelas agências de fomento à pós-graduação *stricto sensu* (além dos critérios vigentes para a formação do pesquisador) dos programas para capacitação e formação, igualmente *stricto sensu*, dos docentes da graduação; ii) a instituição nas IES de programas de formação pedagógica em perspectiva continuada, provendo-se, inclusive, meios para adoção e absorção de novas tecnologias e metodologias de ensino; e iii) oferta pelos programas de pós-graduação da prática regular de monitoria supervisionada, disciplinas especiais e outras atividades correlatas, visando à preparação para a docência universitária nas respectivas áreas de conhecimento.

Enfim, fica evidente a necessidade de programas de formação de professores de nível superior, bem como avanços na legislação no sentido de alcançar formações mais completas, incluindo os aspectos didáticos e pedagógicos. Tais atitudes podem resultar na formação de

docentes mais capacitados, bem como facilitar sobremaneira o processo de ensino-aprendizagem.

5 Didática no ensino de contabilidade

O Curso de Ciências Contábeis, por formar bacharéis (e não licenciados), sofre praticamente todos os problemas analisados na seção anterior. No entanto, existem algumas especificidades que merecem ser discutidas. Não são muitos os estudiosos de Ciências Contábeis que se dedicam à problemática do ensino em contabilidade. Nesse sentido, são muito restritos os estudos que tangenciam a didática nos cursos de Ciências Contábeis.

Partindo do ensino, verificam-se vários problemas que se colocam como obstáculos ao processo de ensino-aprendizagem. Nossa (1994), Fávero (1992), Iudícibus e Marion (1986) evidenciam os seguintes: expansão extraordinária dos cursos; descaso com a educação e a falta de recursos; baixo nível de investimentos por parte das instituições de ensino; pouca atratividade da carreira acadêmica se comparada como os salários pagos pelo mercado; ausência de critérios bem definidos para os procedimentos de contratação de professores pelas instituições de ensino; baixíssimo número de pós-graduação *strictu sensu* (mestrado e doutorado), com conseqüente falta de pesquisa e pouco conhecimento em cultura geral.

A partir da década de 80, houve uma expansão gigantesca do número de cursos de Ciências Contábeis em todo o Brasil. Segundo Nossa (1999, p. 7), em 1973, existiam 131 cursos superiores em contabilidade; em 1976, eram 166 e, em 1986, eram 384 cursos. De acordo com o Ministério de Educação e do Desporto (MEC), em 2004, o Brasil já possuía 751 cursos de Ciências Contábeis. No entanto, não houve um acompanhamento em termos de preparação de recursos humanos para suprir tal acréscimo. Foram requisitados muitos profissionais da comunidade, que se transformaram em professores de uma hora para a outra, sem a menor preparação.

O descaso com a educação se revela na falta de exigência e pouca avaliação dos cursos. Nesse sentido, os autores apontam as avaliações institucionais, as avaliações de docentes e as avaliações de discentes (durante o curso e ao final). Com relação às avaliações institucionais, pode-se dizer que houve relativa evolução, considerando-se a avaliação feita pelo MEC a cada três anos nas IES. Com relação à avaliação de discentes, têm-se o ENADE e o exame de suficiência. Entretanto, há que se considerar que, atualmente, o exame de suficiência não é obrigatório para o registro nos conselhos regionais de contabilidade. Ou seja, o exame de suficiência, dessa forma, perde o sentido de existência.

A falta de investimentos se consubstancia em outra causa importante na determinação da qualidade do ensino em contabilidade. As instituições particulares, tendo como meta principal o retorno sobre o investimento realizado, pouco investem na qualidade dos cursos, principalmente, na contratação de professores mais qualificados. Tal fato contribui para tornar desinteressante a carreira acadêmica, fazendo com que as pessoas se sintam desestimuladas, ou mesmo, reduzam o tempo de dedicação à docência.

A área contábil esbarra em outro agravante. O meio empresarial atrai os profissionais mais qualificados, oferecendo melhores salários e condições de trabalho, retirando do ensino aqueles que poderiam contribuir de forma mais efetiva para o seu desenvolvimento. A substituição, normalmente, fica prejudicada, pois a quantidade de professores qualificados também é pequena. (NOSSA, 1999, p. 8).

Nesse sentido, Nossa (1999, p.1) também enfatiza que: “no ensino da Contabilidade, geralmente, grande parte dos professores é recrutada entre profissionais de sucesso em seu ramo de atuação que, em sua maioria, estão despreparados para o magistério, não tendo noção do que é exigido para formação de seus alunos”. Este problema decorre, em parte, da falta de opções de qualificação para os professores de contabilidade.

O reduzido número de cursos de pós-graduação *strictu sensu*, no âmbito das Ciências Contábeis, torna restritas as oportunidades de qualificação dos docentes que atuam nesses cursos. Até 31 de dezembro de 2003, os programas de pós-graduação *strictu sensu*, em Ciências Contábeis, havia formado apenas 123 doutores na USP e 980 mestres, nas IES: USP; Centro Universitário Álvares Penteado; PUC/SP; UERJ; UFRJ; FVC; Programa Multi-institucional – UNB/UFRN/ UFPE /UFPB; UNISINOS e UNOPAR). Dividindo-se a quantidade de titulados pelos 751 cursos informados pelo MEC, chega-se a um índice de 1,30 professor mestre, e 0,16 professor doutor, por curso. A recomendação da LDB é de que um terço do corpo docente deva possuir titulação de mestre ou doutor. (HOFER; PELEIAS; WEFFORT, 2005, p. 124).

Marion (2001, p. 20) observa que, na maioria dos cursos de graduação em Ciências Contábeis, as disciplinas são fragmentadas, os ensinamentos repetitivos e sem seqüência, não há um mínimo de interdisciplinaridade. O aluno, no final do curso, não consegue reunir todas as competências e conteúdos e associá-los para enfrentar a sua profissão. Aponta ainda como um dos principais fatores que contribuem para a má qualidade do ensino em Ciências Contábeis, a falta de adequação da grade curricular ao perfil desejado do futuro profissional contábil, haja vista a existência de muitas disciplinas desconexas que visam somente completar a grade curricular mínima do curso.

6 Didática nos cursos de pós-graduação em contabilidade

O quadro acima delineado evidencia a necessidade de preparação dos docentes no ensino de Contabilidade, notadamente, no item que se refere à didática. Nesse sentido, nas linhas a seguir, são analisados os cursos de mestrado e doutorado em Ciências Contábeis quanto à disponibilidade de disciplinas que abordem a didática enquanto instrumento de auxílio aos alunos, futuros docentes. A tabela 1 apresenta as Instituições de Ensino Superior (IES), o nome da disciplina e obrigatoriedade em cada programa.

Na Universidade Federal de Brasília e na Universidade Federal do Rio de Janeiro, as disciplinas “Prática de Ensino” e Metodologia do Ensino Superior, respectivamente, são de caráter obrigatório nos programas de mestrado em Ciências Contábeis. Isto significa que todos os alunos terão acesso à disciplina, o que se consubstancia em uma oportunidade real de terem contato com conhecimentos relacionados à didática, mesmo que seja uma carga horária bastante reduzida.

Nos programas de pós graduação *strictu sensu* em Ciências Contábeis das instituições: UniFECAP, UFPR, USP/SP, UNISINOS, UFRJ, UERJ e USP/Ribeirão Preto, as disciplinas que abordam a didática são caráter optativo, conforme a tabela 1. Portanto, o acesso a algum conhecimento de didática nesses cursos de pós-graduação depende do interesse do aluno. Levando-se em consideração que as disciplinas optativas e eletivas geralmente são escolhidas com base na linha de pesquisa que o aluno houver definido, as chances de escolha de tais disciplinas são bastante reduzidas, pois, conforme já mencionado, é escassa a pesquisa sobre ensino de contabilidade no Brasil.

**Tabela 1 – Didática nos cursos de pós-graduação
strictu sensu em Ciências Contábeis avaliados pela CAPES – Brasil - 2006**

| IES | Programa | Nome da disciplina | Tipo |
|------------|-----------------|--|-------------|
| UNB | M/Doutorado | Prática de ensino | Obrigatória |
| UFRJ | Mestrado | Metodologia de Ensino Superior | Obrigatória |
| UniFECAP | Mestrado | Didática do Ensino de Contabilidade | Optativa |
| UFPR | Mestrado | Educação em Contabilidade | Optativa |
| FURB | Mestrado | Metodologia de Ensino em Contabilidade | Optativa |
| USP/SP | M/Doutorado | Metodologia de Ensino na Contabilidade | Optativa |
| UNISINOS | Mestrado | Metodologia de Ensino Superior | Optativa |
| UERJ | Mestrado | Metodologia de Ensino Superior | Eletiva |
| USP/RP | Mestrado | Metodologias de Ensino Aplicadas à Controladoria e Contabilidade | Eletiva |
| UFC | M/Profissional | Epistemologia e Tecnologia de Ensino Aprendizagem | Optativa |
| FUCAPE | M/Profissional | Metodologia de Ensino Superior | Optativa |
| UFSC | Mestrado | - | - |
| PUC/SP | Mestrado | - | - |

Fonte: CAPES 2006

Nos programas de mestrado da UFC e FUCAPE, embora sejam mestrados profissionais, também é possível cursar disciplinas que contemplem conhecimentos relacionados à didática. Tais disciplinas também são optativas. No entanto, da mesma forma que nas instituições mencionadas no parágrafo anterior, as chances de escolha destas disciplinas por parte dos alunos são bastante reduzidas. Principalmente, se consideramos que o perfil de alunos que ingressam nos mestrados profissionais está mais direcionado ao mercado de trabalho do que à academia propriamente dita.

Nos programas de mestrado da PUC/SP e UFSC, não estão disponibilizadas disciplinas que tratem, de forma obrigatória e nem optativa, a didática. Em outras palavras, não há nenhuma preocupação com metodologias de ensino para os docentes que atuarão nos cursos de graduação. Geralmente, quando isso ocorre, os profissionais que se interessam pelo assunto recorrem a disciplinas optativas em outros programas de mestrado, sobretudo, na área de educação.

Considerações finais

Há que se enfatizar a importância da didática (e de toda a formação pedagógica num sentido mais geral), aliada aos conhecimentos técnico-científicos proporcionados pela titulação de mestre ou doutor, para que o professor de ensino superior demonstre eficiência no seu desempenho e seja capaz de proporcionar uma melhoria de qualidade no ensino universitário. Assim, pode-se dizer que a qualificação de docentes para o ensino superior não deve restringir-se somente ao domínio da ciência, sendo imprescindível que a competência didático-pedagógica esteja também presente.

No entanto, observa-se que, nos tempos atuais, nenhuma preparação de caráter propriamente didático é exigida do candidato a professor para o ensino superior. Vale ressaltar que nenhuma legislação ou diretriz oficial inclui a capacitação e o aperfeiçoamento desse tipo de professor como requisito, seja de ingresso, seja de ascensão na carreira docente. Nos modelos de avaliação de docentes e de progressão na carreira definidos pelos organismos oficiais (MEC e CAPES), não se considera o desempenho do docente enquanto professor, sendo prioritariamente considerado o seu desempenho enquanto pesquisador. O que se verifica, em termos legais, é a exigência de uma disciplina de Metodologia do Ensino Superior nos programas de especialização (pós-graduação *latu sensu*).

Nos programas de mestrado e doutorado em contabilidade, verifica-se a obrigatoriedade de cursar disciplinas relacionadas à didática apenas na UNB e na UFRJ. Nas demais IES, tais disciplinas são optativas/eletivas ou não são oferecidas. Com base nessa reduzida oferta, pode-se inferir que poucos profissionais têm acesso à formação *strictu sensu* na área de contabilidade, conseqüentemente, pode-se presumir que o número de docentes que têm acesso a uma formação que atenda aos requisitos básicos relativos aos conteúdos ministrados e conhecimentos didático-pedagógicos também seja reduzido.

Deve-se observar que, conforme aponta Veiga (2005), formar professores para o ensino superior também implica a compreensão da importância do papel da docência, por meio de uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da universidade como instituição social, numa prática que implica as idéias de formação, reflexão e crítica. Assim, na docência universitária, há que se preocupar com a competência do profissional na área de sua formação, mas há que se situá-lo também na perspectiva do “ser professor”, por meio de uma reflexão sistematizada que traga sua prática pedagógica para o foco de análise.

Nesse sentido, os cursos de pós-graduação, que constituem o *locus* privilegiado de formação de docentes, devem direcionar a atenção para a formação didático-pedagógica dos professores de contabilidade.

Referências Bibliográficas

BRASIL /MEC/ CNE. **Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1994:** Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1994.

CAMBI, F. **História da Pedagogia.** 2. ed. São Paulo: UNESP, 1999.

CANDAU, V. M *ET AL.* **Tecendo a Cidadania:** Oficinas Pedagógicas de Direitos Humanos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

COMÊNIO, J.A. **Didáctica Magna.** 4. ed. Praga: Fundação Calouste Gulbenkian, 1957.

CAPES/MEC. **Relação dos Cursos Recomendados e Reconhecidos.** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/10/ProgramasReconhecidos.htm>, Acesso em: 26.abr.2006.

CNE - Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES 10, de 16 de dezembro de 2004.** Brasília, 2004.

FAVERO, Hamilton Luiz. **O ensino superior de Ciências Contábeis no Estado do Paraná: um estudo de caso.** Rio de Janeiro, 1987. Dissertação (mestrado): Fundação Getúlio Vargas/ISEC.

FORGRAD, Plano Nacional de Graduação: um projeto em construção. In: FORGRAD. **Resgatando espaços e construindo idéias.** 3ª ed. ampl. Uberlândia: Edufu, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. 30.ed., São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. **Pedagogia da Autonomia** – Saberes Necessários a Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

HOFER, Elza; PELEIAS, Ivam Ricardo; WEFFORT, Elionor Farah Jreige. Análise das condições de oferta da disciplina contabilidade introdutória: pesquisa junto às universidades estaduais do Paraná. **Revista de Contabilidade e Finanças - USP**, São Paulo, n. 39, p. 118 – 135, Set/Dez. 2005.

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

GIL, A. C. **Didática do Ensino Superior.** São Paulo: Atlas, 2006.

MARION, José Carlos. **O Ensino da Contabilidade: O Professor de Ensino Superior de Contabilidade: Vantagens e Desvantagens, Linhas Metodológicas, Ensino da Contabilidade: Brasil x EUA.** São Paulo: Atlas 2001.

_____. Uma visão panorâmica da profissão contábil. **Revista do Conselho Regional de Contabilidade no Paraná.** Ano 25, n. 123, p. 52, mar/1999.

MELLOUKI, M'hammed e GAUTIER, Clermont. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Educação e Sociedade.** São Paulo: Cortez, Campinas: Cedes, 2004, v.25, n..87, p.537-571.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Cadastro das Instituições de Educação Superior.** São Paulo: 2004, disponível em <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_cursos.asp>. Acesso em: 05 mar. 2004>.

NOSSA, Valcemiro. Formação do Corpo Docente dos Cursos de Graduação em Contabilidade no Brasil: Uma Análise Crítica. **Caderno de Estudos.** São Paulo, FINECAFI, n. 21, mai/ago, 1999. Disponível em: http://www.fucape.br/professor_escolhido.asp?CodigoProfessor=12&Mostra=ProducaoCientifica. Acesso em: 01.out.2005.

OLIVEIRA, M. R. N. S. **20 Anos de Endipe.** In: Didática, Currículo e Saberes Escolares. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2002.

_____. Didática. In: **Presença Pedagógica.** BH. Executiva, 1 (2). 83 – 84. março / abril, 1995.

PAULO, I. **A Dimensão Técnica da Prática Docente**. In. Rumo a Uma Nova Didática. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1996.

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

SACRISTÁN, Gimeno J. O currículo modelado pelos professores. In: **O Currículo** – Uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1998, p.165-199.

TEIXEIRA, Gilberto. **A Capacitação de Professores Universitários como Meio de Melhoria da Qualidade do Ensino**. s.d.

<http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=7&texto=248> [acesso em Maio/2007]

VASCONCELOS, I. A Metodologia Enquanto Ato Político da Prática Educativa. In: **Rumo a Uma Nova Didática**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1996.

VEIGA, I. P. A. **Docência Universitária na Educação Superior**. In: VI Simpósio promovido pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira" (INEP). Brasília. Dezembro, 2005.

[/www.naeg.prg.usp.br/gap/secoes/seminario/docencia_universitaria_na_educacao_superior.pdf](http://www.naeg.prg.usp.br/gap/secoes/seminario/docencia_universitaria_na_educacao_superior.pdf) [acesso em Maio/2007]

_____. Na Sala de Aula. *O estudo Dirigido*. In: **Técnicas de Ensino Porque Não?** Campinas: Papirus, 1991.