

OS SEGREDOS DOS PROFESSORES-REFERÊNCIA NO ENSINO DE CONTABILIDADE

RESUMO

O presente estudo tem como propósito avaliar os saberes predominantes nos docentes percebidos como professores-referência pelos alunos em um curso de Graduação em Ciências Contábeis de uma universidade pública brasileira. Para alcance desse propósito, são utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: questionários aplicados aos alunos último ano; grupo focal com alguns alunos que responderam aos questionários; e entrevista semi-estruturada com professores apontados pelos alunos como referência. Amparados pelas discussões tecidas acerca de saberes, competências e conhecimentos necessários à docência (SHULMAN, 1986; GARCIA, 1992; FREIRE, 2000; PIMENTA, 1998, 2002; GAUTHIER *et al.*, 1998; TARDIF, 2003; CUNHA, 2004; MASETTO, 1998; BRASLAVSKY, 1999; PERRENOUD, 2000; ZABALZA, 2006) e aqueles necessários ao ensino de contabilidade (ANDERE; ARAÚJO, 2008; SLOMSKY, 2009; LAFFIN, 2005), os resultados verificados foram os seguintes: as disciplinas responsáveis pelas experiências mais significativas de aprendizagem durante o curso eram aquelas percebidas como base do curso e que apresentaram maior aplicação prática; e as razões principais para escolha dos docentes referência foram: didática ou metodologia de ensino, atitudes e qualidades pessoais do professor. Os três saberes decorrentes dessas escolhas foram, nesta ordem: conhecimento didático, domínio do conteúdo e saberes experienciais. Esses resultados reforçam: a necessidade de preparação didática sistematizada para o exercício da docência; a necessidade de formação continuada, notadamente, em nível *stricto sensu*, para melhor domínio do conteúdo que ensina; e a importância de o contador estar conectado com as práticas mercadológicas.

INTRODUÇÃO

O contexto em que se insere este estudo é marcado por mudanças oriundas de várias instâncias que afetam, de formas diversas, o ensino da contabilidade no Brasil. Pode-se dividir os principais fatores constitutivos desse cenário em três grupos principais: a) as mudanças no ensino superior, notadamente, a expansão de vagas nos últimos anos; b) expansão da pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis; e c) mudanças na própria contabilidade que, tanto no contexto nacional quanto internacional, sofre alterações sérias em seus processos constitutivos para se alinhar aos padrões mundiais que se estabelecem e consolidam no início deste século.

No que se refere à expansão do ensino superior, nota-se que, de acordo com os dados do Censo Nacional da Educação (BRASIL, 2008), existiam, em 1998, 973 instituições de ensino superior no Brasil. O mesmo censo apurou, no ano de 2008, a presença de 2.252 instituições, revelando um aumento de 131,4% em apenas uma década. Da mesma forma, as vagas no ensino superior saltaram de 803.919 para 2.823.942 no mesmo período, um acréscimo de 271%. Além dessa evolução, houve o surgimento da educação a distância que disponibilizou 1.699.499 vagas em 2008, e os cursos tecnológicos que ofertaram 464.108 vagas no mesmo ano. Tal expansão é relevante e traz muitas consequências. De um lado, há o aumento das possibilidades de acesso ao ensino universitário por parte da população e todas as consequências decorrentes da obtenção de um diploma do ensino superior, inclusive, o aumento da renda pessoal. Portanto, uma importante ação política em prol da inclusão.

De outro lado, têm-se as questões estruturais que, na maioria das vezes, não acompanham o processo de expansão na mesma velocidade. Para Cunha e Pinto (2009), as mudanças que atingem a universidade nesse momento implicam a chegada de estudantes cada vez mais heterogêneos, tanto nos estilos cognitivos como na escolarização prévia, nas motivações e nas expectativas. Diversificam-se, ainda, as idades, com maior acolhimento de alunos trabalhadores que estão na universidade em tempo parcial, em geral, à noite. Além disso, os programas de inclusão em seus diferentes matizes, resultantes de lutas históricas, também contribuem para que públicos, outrora marginalizados, tenham acesso ao ensino superior.

Sobre a pós-graduação *stricto sensu*, percebe-se que, dentre os programas de mestrado e doutorado em Ciências Contábeis reconhecidos pela Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no Brasil, atualmente, (dezesseis mestrados acadêmicos, três mestrados profissionais e quatro doutorados), apenas três existiam há treze anos (até 1997). Esse crescimento deve alterar significativamente a dinâmica do processo ensino e aprendizagem em Ciências Contábeis no Brasil.

Sobre a convergência dos padrões internacionais de contabilidade, pode-se dizer que esses representam a globalização no âmbito contábil. No Brasil, em franco desenvolvimento, esse processo altera substancialmente o ensino e aprendizagem da contabilidade. O contador que irá atuar no contexto das normas internacionais demandará, além da capacidade técnica, a capacidade de entender e julgar os critérios, de interpretar normas e princípios.

Esses aspectos contribuem para tornar cada vez mais heterogêneas as classes, demandam atualização constante por parte dos professores e tornam mais complexa a tarefa docente no ensino superior. Em outras palavras, o perfil docente no campo da contabilidade exigido pelo contexto atual não é simples, devendo ser pesquisado, discutido e analisado.

Não são poucos os estudiosos que têm inventariado a bagagem necessária à docência (SHULMAN, 1986; GARCIA, 1992; FREIRE, 2000; PIMENTA, 1998, 2002; GAUTHIER *et al.*, 1998; TARDIF, 2003; CUNHA, 2004; MASETTO, 1998; BRASLAVSKY, 1999; PERRENOUD, 2000; ZABALZA, 2006). Investigações sobre os atributos necessários ao ensino de contabilidade também têm sido realizadas, notadamente, no Brasil (ANDERE; ARAÚJO, 2008; SLOMSKY, 2009; LAFFIN, 2005). Todavia, não foram localizados estudos que lancem luzes sobre os saberes dos professores-referência no ensino de contabilidade.

Diante disso, o presente estudo busca avaliar **os saberes predominantes nos docentes percebidos como professores-referência no curso de Graduação em Ciências Contábeis de uma universidade pública brasileira**. O termo referência indica os docentes que se destacaram positivamente junto à comunidade estudantil, conforme Volpato (2009) e Bordieu (1983, 1989).

Para alcance desse propósito, são utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: questionários aplicados aos alunos último ano (nono e décimo períodos), grupo focal com alguns alunos que responderam aos questionários e entrevista semi-estruturada com professores apontados pelos alunos como referência no curso.

Segundo Pimenta e Lima (2004, p. 43), “o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para a análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamentos, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade.” Nesse sentido, pretende-se utilizar daquilo que tem sido discutido em termos de saberes, competências e conhecimentos necessários à docência na literatura educacional a fim de discutir os atributos dos professores apontados como referência pelos alunos escopo da

pesquisa. Estima-se que o estudo traz contribuições à própria instituição pesquisada, ao estabelecer a reflexão por parte de alunos e professores sobre os saberes necessários à docência, e também com a produção de conhecimentos em uma área em desenvolvimento: o ensino de contabilidade.

O trabalho está dividido em quatro seções, além desta introdução. A plataforma teórica revela, num primeiro momento, os saberes, competências e conhecimentos necessários à docência, tendo por base estudos oriundos da Educação. Posteriormente, são apresentados alguns estudos sobre a temática no campo da contabilidade e a metodologia utilizada para realização da investigação, seguida dos resultados apurados e da discussão e confrontação com o quadro teórico. Por fim, são tecidas as considerações finais sobre o estudo.

1. PLATAFORMA TEÓRICA

Para melhor significar o conhecimento contábil em sala de aula, é necessário superar a racionalidade técnica que permeia a construção do conhecimento no campo das Ciências Contábeis (LAFFIN, 2005). A formação de contadores no contexto contemporâneo, em que as ações das organizações tornaram-se mais significativas, requer a superação das fronteiras conceituais e disciplinares para vislumbrar soluções para situações cada vez mais complexas. Nesse sentido, os desafios ainda são enormes. Para superá-los, é importante conhecer o professor que atua no ensino de Contabilidade, sua formação profissional, as concepções de processo ensino-aprendizagem e os saberes necessários à docência que permeiam suas práticas em sala de aula. Neste estudo, o foco está sobre os saberes necessários à docência.

1.1. Saberes, Competências e Conhecimentos Necessários à Docência

Asseveram Pimenta e Anastasiou (2002) que os professores, quando chegam à docência na Universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Tais experiências lhes possibilitam dizer quais eram bons professores. Em geral, espelham-se nos professores que foram significativos em suas vidas, isto é, que contribuíram para a sua formação pessoal e profissional. Afirmam ainda as autoras que, na maioria das vezes, esses docentes não se identificam como professores, uma vez que olham o ser professor e a Universidade do ponto de vista do ser aluno. O desafio, então, que se impõe é o de colaborar no processo de passagem de professores que se percebem como ex-alunos da Universidade para se verem como professores nessa instituição.

Para Tardif (2003), a passagem de aluno a professor na Universidade ocorre mediante vários limites concretos que não são previsíveis e passíveis de uma definição acabada. O docente desenvolve, então, habilidades pessoais, tais como, capacidade de improvisação, macetes, gestos, atitudes e estilos que possibilitam vencer as barreiras e construir uma maneira própria de ensinar. Especificamente sobre cursos profissionais (bacharelados), Shulman (2005, p. 53) entende que a didática é bastante complexa, pois ela deve ser capaz de fazer a ponte entre a teoria e a prática no conhecimento em estudo. Também deve preparar o aluno com conhecimento e responsabilidade para atuação futura no mercado de trabalho.

Nessa direção, tem sido bastante discutida a questão dos conhecimentos, saberes e competências que fundamentam a docência. De acordo com Puntos, Aquino e Quillici Neto (2009), a introdução da temática dos saberes da docência deu-se inicialmente no Brasil pelas obras de Tardif (2003), de Shulman (1987) e de Gauthier *et al.* (1998) e, posteriormente, pela divulgação dos trabalhos de autores brasileiros (FREIRE, 2000; MASETTO, 1998;

PIMENTA, 1998, 2002; CUNHA, 2004) e de autores europeus (PERRENOUD, 2000; GARCIA, 1992).

Na tentativa de melhor compreender as pesquisas realizadas, Puentes, Aquino e Quillici Neto (2009) classificaram os estudos acima descritos em três grupos: conhecimentos necessários à docência; saberes necessários à docência; e competências necessárias à docência, conforme apresentado no quadro abaixo. Essas categorias tiveram por base a própria nomenclatura utilizada pelos respectivos autores.

TIPOLOGIA	AUTORES	SABERES/CONHECIMENTOS/COMPETÊNCIAS
Conhecimentos necessários à docência	Shulman (1986, 1987, 2005)	1) conhecimento do conteúdo; 2) conhecimento pedagógico (conhecimento didático geral); 3) conhecimento do currículo; 4) conhecimento dos alunos e da aprendizagem; 5) conhecimento dos contextos educativos; 6) conhecimento didático do conteúdo; 7) conhecimento dos objetivos, as finalidades e os valores educativos, e de seus fundamentos filosóficos e históricos.
	Garcia (1992)	1) conhecimento pedagógico geral; 2) conhecimento do conteúdo; 3) conhecimento do contexto, que faz referência ao lugar onde se ensina, assim como a quem se ensina; 4) conhecimento didático do conteúdo.
Saberes necessários à docência	Freire (2000)	1) ensinar não é transferir conhecimento; 2) ensinar exige rigorosidade metódica; 3) ensinar exige pesquisa; 4) ensinar exige respeito aos saberes dos educandos; 5) ensinar exige criticidade; 6) ensinar exige estética e ética; 7) ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo; 8) ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; 9) ensinar exige reflexão crítica sobre a prática; 10) ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.
	Pimenta (1998, 2002)	1) saberes da experiência; 2) saberes da área do conhecimento específico; 3) saberes pedagógicos; e 4) saberes didáticos.
	Gauthier <i>et al.</i> (1998)	1) saber disciplinar; 2) saber curricular; 3) saber das ciências da educação; 4) saber da tradição pedagógica; 5) saber experiencial; 6) saber da ação pedagógica.
	Tardif (2000; 2003)	1) saberes da formação profissional; 2) saberes disciplinares; 3) saberes curriculares; 4) saberes experienciais.
	Cunha (2004)	1) saberes relacionados com o contexto da prática pedagógica; 2) saberes relacionados com a ambiência de aprendizagem; 3) saberes relacionados com o contexto sócio-histórico dos alunos; 4) saberes relacionados com o planejamento das atividades de ensino; 5) saberes relacionados com a condução da aula; 6) saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem.
Competências necessárias à docência	Massetto (1998)	1) competência em uma área específica (em uma determinada área de conhecimento); 2) competência na área pedagógica; 3) competência na área política.
	Braslavsky (1999)	1) competência pedagógico-didática; 2) competência institucional; 3) competência produtiva; 4) competência interativa; 5) competência especificadora.
	Perrenoud (2000)	1) organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2) administrar a progressão das aprendizagens; 3) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5) trabalhar em equipe; 6) participar da administração da escola; 7) informar e envolver os pais; 8) utilizar novas tecnologias; 9) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10) administrar sua própria formação contínua.
	Zabalza (2006)	1) planejar o processo de ensino-aprendizagem; 2) selecionar e preparar os conteúdos disciplinares; 3) oferecer informações e explicações compreensíveis e bem organizadas (competência comunicativa); 4) manejo das novas tecnologias; 5) conceber a metodologia; 6) comunicar-se e relacionar-se com os alunos; 7) tutoria; 8) avaliar; 9) refletir e pesquisar sobre o ensino; 10) identificar-se com a instituição e trabalhar em equipe.

Quadro – Conhecimentos, saberes e competências necessários à docência

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Puentes, Aquino e Quillici Neto (2009)

De acordo com Puentes, Aquino e Quillici Neto (2009, p. 182), as tipologias utilizadas não apresentaram diferenças significativas, visto que, “para todos eles [autores citados no Quadro 1], a profissionalização da docência compõe-se de três ingredientes fundamentais, mas não suficientes: de saber, de saber-fazer e de saber-ser, apresentados na forma de saberes,

de conhecimentos ou de competências.” Portanto, o uso da expressão saberes, doravante, poderá significar: saberes, competências ou conhecimentos necessários ao ensino.

Diante do exposto, no processo de ensinar e de aprender, considera-se que cabe ao professor papel crucial, visto que mobiliza e produz saberes durante o exercício de sua profissão. Para isso, esse profissional deve ter a capacidade de saber adequar-se metodologicamente, vendo o ensino não de forma meramente técnica, mas como um conhecimento em processo de construção. Como cada professor possui uma bagagem de conhecimentos advindos de um processo individual de construção, de formação e de desenvolvimento profissional, esta influencia o seu fazer pedagógico e manifesta-se em significados distintos no ato de educar.

1.2. Estudos Anteriores na Área de Contabilidade

No espaço contemporâneo, a formação profissional do professor de Contabilidade é premente, pois as funções do contador extrapolam os processos de escrituração e emissão de relatórios sobre dados passados. O profissional da Contabilidade deve utilizar suas competências para pensar a organização em sua totalidade e fornecer informações úteis para que esta cumpra da melhor forma sua missão (LAFFIN, 2005).

No entanto, alguns estudos mostram que a preparação pedagógica está muito aquém do necessário. Em estudo realizado sobre a formação inicial do professor de contabilidade (MIRANDA, 2010), foi verificado que, entre os 18 Programas de Mestrado e os três de Doutorado existentes no Brasil, até 2008, em apenas dois havia obrigatoriedade de se cursarem disciplinas didático-pedagógicas, ainda assim, com carga horária muito reduzida. Em 14 instituições, havia disciplinas que abordavam conteúdos didático-pedagógicos de caráter optativo ou eletivo. E, em dois programas, não estavam disponibilizadas disciplinas que tratem, de forma obrigatória ou optativa, da formação pedagógica para o ensino superior.

A pesquisa realizada por Andere e Araújo (2008, p. 96) sobre a formação do professor de contabilidade também detectou as seguintes deficiências: a falta de conhecimento prático, prejudicando a explanação e a exemplificação de problemas contábeis, principalmente, aqueles relacionados a temas técnicos e específicos, como é o caso de perícia contábil, contabilidade governamental, auditoria, entre outros; e a falta de conhecimento social e político, afetando discussões relacionadas aos problemas do país, da economia, da ética empresarial e da ética profissional.

Marshall *et al.* (2010, p. 9-10) realizaram uma pesquisa junto a 95 professores americanos de contabilidade que possuíam o título Ph.D, e também a credencial CPA, a fim de avaliar as seguintes habilidades: 1) habilidade de ensinar tópicos de contabilidade; 2) habilidade de ensinar diversos temas e estilos de ensino; 3) habilidades de pesquisa e publicação; 4) a capacidade de aconselhar alunos e participar no desenvolvimento de currículo; 5) habilidades associadas com transmissão de pensamento crítico, comunicação, escrita, trabalho em equipe e outras habilidades não técnicas de contabilidade; e 6) a participação em Educação Profissional Continuada. Os resultados apurados identificaram que a experiência com ensino foi o item mais influente na aquisição das habilidades avaliadas, só perdendo para a capacidade de realização de pesquisas, em que a preparação feita pelo programa de doutorado foi o item mais influente.

A pesquisa de Slomski (2009) também demonstrou a percepção de 184 professores que participaram do Congresso USP de Contabilidade e Controladoria, no ano de 2007, atuantes em diversas instituições de ensino superior no Brasil. Segundo o entendimento desses professores, em vista das limitações no que se refere à formação profissional para o

magistério, era a própria experiência na profissão, na sala de aula, na universidade e a experiência dos pares que vinha estruturando e dando sentido à prática pedagógica dos professores de Ciências Contábeis.

Esses achados mostram a relevância dos saberes experienciais no ensino da contabilidade. De acordo com a literatura apresentada, esses saberes realmente ocupam um lugar importante na construção do conhecimento. No entanto, outros autores alertam que, por si só, tais saberes não são suficientes. É necessário que esses saberes sejam alimentados por um corpo de conhecimentos que permita ao docente compreender a realidade e enfrentá-la,

(...) basear a aprendizagem de um ofício unicamente na experiência não deixa de ser uma prática que custa extremamente caro, na medida em que isso significa deixar a cada docente o cuidado de redescobrir por si mesmo as estratégias eficazes, com o perigo de acumular sobre os alunos, durante um certo tempo, os efeitos negativos. (GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 24).

Diante do exposto, uma questão prevalece: que saberes mobilizados no processo de ensino e aprendizagem possuem os professores atuantes no ensino da contabilidade e que se destacam positivamente na avaliação dos alunos?

2. MÉTODO

Este estudo, que tem por objetivo identificar quais são os saberes predominantes nos docentes percebidos como professores-referência no curso de Graduação em Ciências Contábeis de uma universidade pública brasileira, é de natureza exploratória, com abordagem qualitativa. Esse tipo de pesquisa, segundo Martins e Théophilo (2007), tem como característica principal a descrição de pessoas, situações, acontecimentos, reações e relatos. A preocupação perpassa todo o processo; não reside somente no resultado ou produto. Os dados são analisados de forma indutiva, à medida que são coletados, de sorte que, ao considerar diversos pontos de vista, o pesquisador será capaz de entender melhor o dinamismo entre os elementos que interagem com o objeto de pesquisa.

Para Gall, Gall e Borg (2007, p. 31), a pesquisa qualitativa é multimétodo em seu foco, envolvendo uma abordagem interpretativa e naturalista do objeto de estudo. Nesse sentido, Martins e Théophilo (2007, p. 138) afirmam que “é comum a utilização da triangulação, isto é, empregar métodos diferentes de coleta de dados e comparar os resultados”, pois se trata de uma abordagem que privilegia a profundidade da análise em detrimento da amplitude. Neste estudo, os procedimentos metodológicos utilizados foram:

- 1) *pesquisa bibliográfica*: foi feito um rastreamento nas principais obras que tratam sobre conhecimentos, saberes e competências necessários à docência, bem como naquelas que abordam o ensino da contabilidade;
- 2) *pesquisa documental*: foram obtidas (junto à coordenação do curso) e analisadas as avaliações sistemáticas dos docentes realizadas pela IES em questão, bem como observada, nas placas de formatura expostas no *hall* da faculdade, a quantidade de homenagens recebidas pelos docentes-referência;
- 3) *levantamento*: inicialmente, foi feito o convite aos alunos de graduação presentes em sala de aula, nos dias 01 e 03/12/2010, do nono e décimo período, respectivamente, para participarem da pesquisa. Sete alunos declinaram o convite. O restante, 53 alunos, participou, preenchendo o questionário. Dessa forma, o consentimento para participação na pesquisa ficou implícito na aceitação do convite. As questões presentes no questionário eram todas abertas, tendo sido adaptadas de Volpato (2009). O objetivo do questionário foi

identificar as disciplinas responsáveis pelas experiências de aprendizagem consideradas mais significativas, os professores-referência e os motivos da escolha desses docentes;

- 4) *grupo focal*: durante a aplicação do questionário, foi feita uma consulta sobre o interesse dos alunos em participarem do grupo focal, bem como consultada a melhor data e horário para a realização da referida etapa. Quinze alunos manifestaram interesse em participar, mas, ao conciliarem as disponibilidades, apenas quatro puderam efetivamente fazer parte do grupo focal. Todos eles haviam sido alunos dos três professores indicados como referência no curso. Assim, no dia 07/12/2010, foi realizado o grupo focal. As questões discutidas tinham o objetivo de aprofundar as informações coletadas no questionário e entender o que significava para os alunos termos encontrados nas respostas ao questionário, como: “boa didática”; “relacionar teoria e prática”; “domínio da matéria”. Também foi objeto de discussão os motivos que levaram à escolha daqueles docentes como referência do curso;
- 5) *entrevistas*: as entrevistas foram realizadas na primeira quinzena de dezembro/2010 com os docentes apontados como professores-referência. As questões versavam sobre suas histórias de vida, a relevância do ensino como profissão, sua preparação para a docência, experiências práticas, e o significado de ser referência no curso. As entrevistas, depois de transcritas, foram submetidas novamente aos professores para avaliarem se retratavam, de fato, suas opiniões.

A escolha de alunos do último ano para aplicação do questionário se justifica pela maior probabilidade de exposição desses a um maior número de docentes do curso, além de terem tido contato com maior número de disciplinas e maiores possibilidades de terem acumulado alguma experiência profissional. Da mesma forma, a coleta de dados no final do semestre teve como objetivo capturar as percepções dos alunos relativas aos professores que ministraram aula também nesse semestre.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, será feito um apanhado das informações relativas ao perfil dos respondentes e à definição dos professores-referência. Posteriormente, serão aprofundadas as questões relativas aos saberes dos docentes-referência.

Os alunos respondentes aos questionários eram estudantes do nono período (55%) e décimo período (45%). Na oportunidade, estavam presentes aproximadamente 60 pessoas, mas apenas 53 responderam aos questionários. Desses, 64% eram mulheres e 36% homens. Também foi constatado que 70% dos respondentes já trabalham na área da Contabilidade.

Questionados sobre as disciplinas responsáveis pelas experiências mais significativas de aprendizagem durante o curso, 79% dos alunos apontaram as disciplinas Contabilidade Geral I, II, III e IV. As razões para tal escolha residem no fato de que tais disciplinas: “constituem a base para o curso”; “são aquelas que têm maior aplicação prática”, visto que grande parte deles trabalham diretamente com a contabilidade (70%) e também proporcionam “uma visão prática”, tornando mais fácil a significação do conhecimento estudado.

A definição dos professores-referência do curso foi feita mediante os votos recebidos dos alunos: A primeira, aqui denominada pelo pseudônimo, Hera, recebeu 85% dos votos. O segundo, denominado Zeus, recebeu 26% dos votos, e o terceiro, denominado Apolo, recebeu 25% dos votos. Muitos alunos indicaram mais de um professor. As razões principais para a escolha desses docentes foram: (a) didática ou metodologia de ensino (92%); (b) atitudes e qualidades pessoais do professor, como: comprometimento, responsabilidade, dedicação

(53%); (c) domínio do conteúdo que ensina (53%); e (d) experiência como profissional da contabilidade (15%). Outras razões também surgiram, mas as variáveis que se destacaram foram essas mencionadas. Os alunos apontaram mais de uma razão para escolha dos docentes.

Com o intuito de avaliar se as escolhas desses professores de algum modo pudessem estar restritas às turmas investigadas, mais dois parâmetros foram utilizados: a avaliação semestral realizada na instituição e as homenagens recebidas pelos professores das turmas de formandos. No primeiro caso, pode-se constatar que, nas últimas avaliações, os Professores Zeus e Hera vêm recebendo as maiores pontuações entre os professores que ministram aulas nos respectivos períodos nas quatro últimas avaliações consultadas, enquanto o Professor Apolo tem um desempenho mediano nesse quesito. No que se refere às homenagens das turmas, verifica-se que o professor Zeus vem sendo homenageado de forma recorrente há quase duas décadas, enquanto os professores Hera e Apolo começaram a receber tais honrarias nos últimos três anos. Com base nessas três fontes de dados, pode-se afirmar que eles são, de fato, professores-referência nos curso de graduação da IES em questão.

Os saberes detectados nas falas de alunos e professores captados pelos instrumentos utilizados serão descritos a seguir. São três variáveis principais capturadas pelo instrumento de pesquisa: conhecimento didático; domínio do conteúdo que ensina e saberes experienciais. Os alunos participantes do grupo focal serão denominados GF01, GF02, GF03 e GF04. Os participantes dos questionários: Q1; Q2; Q3; e, assim, sucessivamente.

3.1. Conhecimento Didático

Quanto aos saberes apontados no Quadro 1, pode-se dizer que o único consenso entre todos os estudiosos mencionados, de forma direta ou indireta, são os conhecimentos relacionados à didática. Poder-se-ia dizer que isso ocorre porque aqueles autores são da área da Educação. No entanto, os resultados desta pesquisa corroboram a relevância mencionada na teoria, pois 92% dos respondentes aos questionários apontam os saberes didáticos como motivo de escolha dos professores referência.

Fato curioso, mas esperado, conforme Slomski (2009), é que esses professores não passaram por uma preparação didática sistematizada para o exercício da docência. Esses formaram-se docentes, tendo por base, principalmente, o contato anterior com “bons mestres”, conforme demonstram suas falas: “(...) quando ingressei no mestrado foi que alguns professores me inspiraram, como os professores Dionísio e Crono.”, afirma Hera. Os outros dois professores-referência igualmente citaram professores que serviram de modelo para suas práticas docentes, conforme os excertos das entrevistas apresentados:

Como docente da área de contabilidade, o professor Eros (me inspirou). Por quê? Porque eu gostava da metodologia de ensino que ele adotava. A metodologia dele inclui você pegar o assunto e ir detalhando, fazendo deduções. (...) você vai mostrando para o aluno, de forma paulatina, como ele chega naquele resultado e porquê. (Apolo)

O professor Poseidon, que ministrou uma disciplina de análise de custos, foi para mim uma referência. O professor Ares, que ministrou várias disciplinas de custos, foi para mim também uma referência. (...) Como eu disse, eu nunca fiz metodologia de ensino antes de iniciar minha atuação. No mestrado e doutorado eu tive oportunidades de ver alguma coisa de metodologia, mas não com professores de metodologia, de pedagogia. (Zeus)

Mesmo não tendo passado por instâncias formais e sistematizadas de preparo para a docência, esses professores desenvolveram conhecimentos didáticos e pedagógicos que os

tornaram admirados por seus alunos. Para melhor compreender como isso ocorreu, faz-se necessário aprofundar um pouco mais no que seja, conceitualmente, didática.

Para Candau (1995), 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. Pode ser entendida sob três dimensões: técnica, humana e político-social.

A **dimensão técnica** se refere às formas eficazes de desenvolver o conteúdo com os alunos. Trata-se de um processo intencional, orientado por objetivos, estratégias, conteúdos, técnicas, recursos de ensino, técnicas avaliativas, planejamento do curso e das aulas. Essa dimensão foi bastante enfatizada nesta pesquisa. De acordo com os alunos: “todos os professores acima citados têm domínio do assunto, boa didática e um bom plano de aula” (Q24); “Suas aulas têm começo, meio e fim. Exercícios são alinhados com a teoria” (Q47); “ela dá uma boa aula, explica muito bem, tem um bom material didático e as suas avaliações são compatíveis com o que é exposto em sala de aula” (Q35). Também, no grupo focal, os alunos se manifestaram a respeito da dimensão técnica da didática:

No primeiro dia de aula ele (Zeus) já te passa um cronograma e ele consegue seguir aquele cronograma à risca. Se tiver qualquer mudança é mínima. Então o foco que ele tem na matéria, assim como a Hera e Apolo também, ajuda bastante agente ter um direcionamento. Que, por exemplo, tem outros professores que chegam na sala e falam: Ó, a prova é dia 3, aí depois você vai ver a prova é dia 30... Então, a questão também é... eles eram muito pontuais na questão de corrigir a prova e passar o resultado, corrigir o trabalho e passar o resultado bem depressa. Porque tem uns que pegam as provas e somem com elas até o final do semestre, aí você nem sabe como é que você está na matéria... (GF02)

Segundo Zeus, sua “proposta pedagógica é de incitar o aluno a questionar profundamente os conceitos”, buscar compreender a essência dos fenômenos contábeis, enquanto Apolo afirma que sua técnica consiste em tomar

(...) o assunto e ir detalhando, fazendo deduções. Você vai deduzindo fazendo com que a pessoa deduza junto com você. Você trabalha mostrando para o aluno. Olha, vamos lá! Por que é que o débito é aqui, por que é que crédito é assim? Por que é que você tem que fazer depreciação? Por que é que o ativo é desse jeito? Por que é que o passivo é desse jeito?

No que se refere à **dimensão humana** da didática, Candau (1995) destaca o relacionamento interpessoal que ocorre no processo ensino-aprendizagem entre os sujeitos envolvidos. O autor enfatiza aspectos fundamentais como: a forma com 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; valores éticos, emocionalidade, afetividade.

Essa dimensão, que representa as atitudes e qualidades pessoais do professor, obteve 53% das razões apontadas na escolha dos professores-referência. Ela também aparece nas falas de alunos: “porque ela (Hera) tem compromisso, responsabilidade e dedicação com a turma e com a disciplina lecionada” (Q8); “por serem profissionais comprometidos e que se preocupam com o aprendizado do aluno” (Q12); “pela atenção que ela tinha com o aluno” (Q15); “eles estimulam os alunos a buscar sempre o conhecimento e apoiar o crescimento profissional” (Q22); “boa didática, assiduidade, educada e compreensiva” (Q25); “pelo comprometimento, relacionamento, disponibilidade e conhecimento” (Q27); “pelo brilhantismo com que passa o conteúdo: demonstra gostar do que faz, se empenha passar um pouco do muito que sabe, tem uma postura sábia. Isso gera maior compreensão e disposição para estudar e interessar pela matéria” (Q38); “preparados para ensinar e, sobretudo entendem as limitações de ensino e dificuldades dos alunos que conciliam trabalho com estudos” (Q40);

“o professor é um bom exemplo como profissional: ético, responsável, estudioso. (Q47). Também, no grupo focal, depoimentos importantes surgiram:

Muitos professores não mostram como fazer, eles jogam lá no quadro e falam: façam o trabalho até tal data e leiam tal livro. A gente muitas vezes, por falta de tempo ou de conhecimento, não consegue interpretar aquele pronunciamento, aquela norma. Os três que foram apontados, eles explicavam como é que fazia o exercício, dava exercício, se tivessem também qualquer dúvida eles te auxiliavam (GF02).

Tem uma característica que dá para perceber nos três é que eles se importam com a matéria que eles estão dando. Eles são exigentes, cobram da gente, porque eles têm interesse que a gente aprenda. (GF01)

Tem alguns que nem na prova cobram. Ensinam mais ou menos, aí depois cobram mais ou menos, aí fica aquela matéria que é... a tranquila do semestre, que eu não preciso nem me preocupar. Só que muitas vezes são disciplinas que são importantes para o nosso curso, mas a gente vê de forma muito superficial. (GF01)

Acho que esses professores pensam assim: vou aposentar daqui alguns dias, então não estão nem aí. Então, assim, eles passam essa sensação para a gente. Os alunos acabam não se preocupando também. (GF04)

Eu admiro uma combinação assim, de exigência com bom senso, porque também não dá para ser intransigente. Que o professor relacione aquilo que a gente está aprendendo com a realidade, que se passe confiança e se preocupe em se manter atualizado. (GF01)

Essas percepções dos alunos sobre rigor e bom senso encontram sintonia nas falas dos professores, como segue:

A atividade docente é uma das atividades mais importantes em minha vida, pois gosto do que faço e tento melhorar a cada dia, pois sei que ainda tenho muitas falhas. Procuo esclarecer as dúvidas dos alunos até que estejam devidamente esclarecidas. (...) Alguns alunos me consideram rigorosa, mas por outro lado, eles têm a segurança em saber que tudo que for cobrado nas avaliações foi devidamente estudado em sala. (Hera)

Eu procuro sempre motivar. E uma das formas que eu acho de motivar é também cobrando. Então (...) eu tiro dúvidas, eu falo, troco e-mails com eles, eu discuto na sala, digo que está errado. (...) Eu tento ensinar para eles sem facilitar. Você tem que se esforçar, você tem que se empenhar, você tem que tentar descobrir, mas eu estou aqui para te ajudar. Mas se você não quiser também não adianta, eu posso morrer aqui, posso tirar a roupa aqui na frente que não vai adiantar nada. (Apolo)

Ao trabalhar nas disciplinas, eu sempre tenho essa preocupação, não de passar a receita de bolo acerca do conhecimento que eu estou focalizando, mas de procurar capturar e transmitir a essência dos fenômenos. Não sei se seria apenas a prática, mas a minha própria maneira de enxergar os fenômenos econômicos, administrativos me levou a querer buscar isso. (...) com essa minha preocupação, esse amor à área, ao conhecimento, à essência dos fenômenos, alguns alunos enxergam em mim uma pessoa que está envolvida de fato. Não estou ali simplesmente porque vou ganhar meu salário no final do mês. (Zeus)

Eu vejo que muitos professores têm uma relação com os alunos, ou de muita proximidade, de muita intimidade, ou de total distanciamento. Eu acho que eu não faço nenhuma coisa, nem outra. Eu não sou nem plenamente distante, e não ao ponto de ser íntimo dos alunos. Eu mantenho uma postura de acessibilidade, eu acho que eu nunca fui avesso a receber os alunos. Os alunos não têm dificuldades de chegar a mim. Mas por outro lado, também eu não sou de fazer brincadeiras ao ponto de perder o respeito. Então eu acho também que essa atitude destaca no aluno um certo profissionalismo, mas um profissionalismo sem exageros, porque eu procuro, talvez não tenha conseguido sempre, mas eu procuro não passar uma imagem de que eu estou ali numa posição privilegiada. Muito pelo contrário, eu sempre deixo a sensação para o aluno de que tem muita coisa de que a nossa área tem

conhecimentos que nós nunca vamos conseguir alcançar. Então eu não quero passar para o aluno uma idéia de que eu já atingi um patamar e que agora não tenho mais questionamentos e que o aluno não pode me contestar. Muito pelo contrário, eu já tive muitas situações que eu tive que concordar com o aluno e ele me abriu os olhos para algo que eu não estava percebendo. Então eu acho também que esse comportamento em sala de aula acaba destacando uma atenção do aluno e ele te vê de um modo diferente. Eu acho que alguns professores são extremamente capacitados, mas eles acabam por criar uma barreira pela sua atitude. (Zeus)

Essa postura é bastante coerente com as ideias de Paulo Freire. Para ele, ensinar exige consciência do inacabamento do homem, ou seja, “só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias para pensar certo é não estarmos demasiadamente certos de nossas certezas” (FREIRE, 2000, p. 30). Assim, “quem forma se forma e re-forma ao ser formado. (...) Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2000, p. 25).

A terceira dimensão da didática mencionada por Candau (1995), **político-social**, destaca que o contexto em que vivem professores e alunos é norteado por políticas de saúde, econômicas e educacionais, fatores esses de grande influência na vida dos sujeitos. Também essa dimensão surge na fala do Professor Zeus,

Se alguns alunos enxergam em nós alguma referência, então aumenta essa responsabilidade de passar essa imagem, porque a gente acredita que isso transforma o mundo. (...) o nosso aluno da Ciências Contábeis tem um compromisso com a sociedade, com o mundo, eu acredito que a nossa postura, a nossa maneira de enfrentar as questões, vai influenciar as gentes que estão lá fora, até em representações políticas, de empresas e que vão fazer diferença. Então eu tenho consciência de que o nosso papel aqui vai induzir comportamentos que poderão ser bons ou ruins, então aumenta nossa responsabilidade.

Essa dimensão, embora importante, parece não ser um dos pontos fortes do curso, estando restrita a alguns docentes, pois não surge nas falas dos demais professores e nem dos alunos.

3.2. Domínio do conteúdo que ensina

Entre os estudantes pesquisados, esse também parece ser um dos saberes mais importantes a caracterizarem um professor-referência no ensino de contabilidade, tendo sido apontado por 53% dos alunos. Segundo eles, esses professores “demonstram o domínio do conteúdo exposto e o preparo nas respostas de questionamentos em aula, bem como discussões e reflexões que incitam” (Q46). Esses professores demonstram que “têm vasto conhecimento sobre suas matérias e sobre contabilidade em geral” (Q2). São referências “por demonstrarem conhecimento bastante apurado nas disciplinas e por saberem passar com clareza os seus conhecimentos aos alunos” (Q31). A postura frente àquilo que o docente não domina também foi destacado: “(...) se não sabiam responder, falavam assim: na próxima aula eu respondo. E eles sempre trouxeram respostas para a gente. Agora tem uns que... ah, na próxima aula eu respondo, só que essa próxima aula nunca chega, né... Eles (professores-referência) são bem preparados assim em questão de conteúdo” (GF04).

Percebe-se também nas falas dos alunos que o domínio do conteúdo por parte dos docentes torna as aulas mais prazerosas, pois, para eles, o Professor Zeus “é brilhante em suas aulas” (Q38), enquanto a Professora Hera “(...) conhece profundamente contabilidade nacional e internacional” (Q01).

Muito embora as nomenclaturas sejam diferentes, também parece ser consenso entre os estudiosos a importância do domínio do conteúdo específico da disciplina que ensina, pois

“ninguém ensina o que não sabe” (PUENTES, AQUINO E QUILLICI NETO, 2009, p. 175). Vasconcelos (2009, p. 58) percebe em sua pesquisa “clara ênfase dada ao domínio do conhecimento específico como condição preponderante para o exercício do magistério” no ensino superior. Da mesma forma, vários autores destacam a relevância desse conhecimento (SHULMAN, 1986; 1987; 2006; GARCIA, 1992; PIMENTA, 1998; 2002; GAUTHIER *et al.* 1998; TARDIF, 2000; 2003; MASETTO, 1998).

A percepção dos alunos sobre a importância do domínio do conteúdo parece estar fundada em duas causas principais: atualização contínua e titulação, conforme as falas discentes: “por sua qualificação e entusiasmo de passar seus conhecimentos para os alunos” (Q17); “bom relacionamento com os alunos e apostilas atualizadas” (Q19); “nível de conhecimento; capacidade intelectual; formação do professor” (Q20); “ser atualizada com o mercado” (Q29); “é dinâmico, está sempre atualizado sobre o assunto, sabe transmitir a matéria e é simpático com os alunos” (Q33); “a preocupação também é se atualizar. Com a quantidade de mudanças que está acontecendo, pelo menos nesse período que eu fiquei no curso aconteceu muita coisa...” (GF01).

Acho que o fato de Hera e Zeus serem doutores conta bastante também. Eles ficaram mais tempo estudando, teoricamente mais que os outros, e também têm mais bagagem. Até porque eles também tiveram a boa vontade de ir lá prestar o doutorado, porque não é fácil né, muitos professores estão aqui há 20, 30 anos e não têm essa boa vontade. Então, de certa forma, eles merecem ser reconhecidos como professores referência. (GF02)

Essa fala é importante, pois mostra a visão do aluno quanto à titulação, ou seja, para ele, quanto mais títulos o professor tiver, melhor o qualifica para o cargo de docente, tornando-o bom professor. Isso de fato é importante e encontra respaldo nas avaliações realizadas por instituições como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e *The Association to Advance Collegiate Schools of Business* (AACSB), muito embora reconhece-se que somente agora os programas de pós-graduação em Ciências Contábeis comecem a ser alavancados no Brasil.

3.3. Saberes Experienciais

Estreitamente ligados ao domínio do conteúdo estão os saberes experienciais. São os saberes que nascem da prática e são por ela validados (PIMENTA, 1998; 2002; GAUTHIER *et al.* 1998; TARDIF, 2000; 2003). Esses autores associam a experiência à própria atividade desenvolvida em sala de aula, ou seja, à docência. No entanto, o que se verificou neste estudo é que os saberes mencionados se referem à experiência profissional, citado por 15% dos respondentes nos questionários.

Nas falas dos alunos, muita informação pode ser obtida: “Eu acho muito importante relacionar a prática, senão fica muito teórico o curso, (...) tem que linear com a prática senão a gente fica meio perdido” (GF01); “eu aprendi muito durante o programa de suas disciplinas, está sendo aplicado cotidianamente no exercício de minha função na empresa onde trabalho, tendo assim uma grande contribuição no exercício da função” (Q11); “são professores que têm didática, são objetivos e respeitados, têm segurança dos temas propostos e experiência de mercado” (Q14); “são professores/profissionais qualificados e que demonstram gostar bastante da área em que trabalham” (Q 18); “a maneira de ensino é centrada em conceitos e exemplos práticos. Fui motivado a estudar mais em suas aulas e ter uma análise crítica do assunto estudado” (Q16).

Até conhecimentos mais teóricos são mais bem recebidos quando são relacionados com a prática: “Por exemplo, o GECON, eu particularmente acho muito interessante quando

“você começa enxergar uma forma de aplicar, mesmo que não seja ao pé da letra. Quando você começa a enxergar a aplicabilidade daquilo fica muito mais interessante a aula” (GF01), ou seja, “você consegue fazer o link da matéria dele (Professor Zeus) com a realidade da empresa” (GF03).

Os professores também entendem que a prática é fundamental. Afirma o Professor Apolo que “todas as vezes que eu vou falar de contabilidade avançada, eu vou lá na prática. (...) mostro que se o cara fizer uma reestruturação da empresa dele, se ele trouxer aqui uma fusão, vai acontecer isso em termos tributários. Eu procuro sempre dar exemplos da prática, sempre buscar alguma coisa que ele (o aluno) aplique.” Na mesma linha de pensamento, está o Professor Zeus, que afirma:

(...) mesmo trabalhar em um pequeno escritório onde a contabilidade não retrata devidamente a realidade da empresa, ainda sim eu acho que é uma grande escola, porque a maneira de intervir numa realidade, seja ela distante do que é de fato a situação econômica da empresa, a maneira de intervir já é um aprendizado. Eu me lembro, por exemplo, daquele filme Karatê Kid, em que o mestre ao ensinar o seu discípulo, ele colocava o discípulo trabalhando, e este ficava decepcionado porque estava fazendo algumas atividades que não tinham nada a ver com o aprendizado das artes marciais. Depois que ele veio a perceber que, enquanto estava encerrando o carro, ele estava treinando um movimento que depois iria utilizar nas artes marciais. Então o escritório de contabilidade, apesar de você não contabilizar a essência econômica da empresa, porque é muito superficial, você já está fazendo os movimentos que vão ter permitir depois ter habilidades para contemplar. (Zeus)

É importante mencionar que, de acordo com os dados capturados durante as entrevistas, esses professores possuem algumas características específicas: a) tiveram vasta experiência prática, antes e até mesmo durante o exercício das funções docentes, as quais, de certa forma, alimentaram os pensamentos acima retratados; b) titulação: dois deles são doutores e o terceiro está em fase de doutoramento; c) dois deles foram (ou são) diretores da faculdade; e d) o terceiro possui produção científica relevante, notadamente, livros e publicações em periódicos científicos.

Esses achados estão alinhados aos resultados da investigação feita por Volpato (2009) que, ao avaliar as práticas pedagógicas dos cursos de Medicina, Direito e Engenharia, afirma ter ficado “evidente que há uma convergência no entendimento de que o professor com ‘boa didática’ é aquele capaz de ‘relacionar teoria e prática’, com capacidade de trazer fatos concretos do campo profissional para serem pensados e analisados em sala de aula.” E, de acordo com os estudantes, “o professor atuante no campo profissional tem melhores condições de apresentar e socializar os conteúdos da disciplina, porque é capaz de fazer relação de forma mais concreta com base em suas experiências, tornando-os mais fáceis de serem compreendidos” (VOLPATO, 2009, p. 339).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desempenho dos membros do corpo docente no ensino superior é bastante heterogêneo, mesmo em se tratando de um curso específico como o de Ciências Contábeis. Avaliar tal *performance* é tarefa que pode ser realizada sob diversos pontos de vista. Todavia, encontrar a melhor forma de expressão da eficácia na docência continua sendo objeto de pesquisa ainda não plenamente alcançado, tal é a diversidade de fatores que compõem a atividade de ensino (MELLOUKI; GAUTHIER, 2004, p. 543).

Alguns estudiosos apontam que os protagonistas do processo de ensino e aprendizagem são: aluno e professor (VASCONCELOS, 2009; LIBÂNEO, 1994). Nesse sentido, assume-se que os pontos de vistas desses dois atores são relevantes no que se refere

às percepções relacionadas aos atributos daqueles docentes que se destacam em suas práticas. Nessa direção, o presente estudo teve como propósito central compreender quais os saberes relevantes dos professores percebidos como referência pelos alunos no ensino de contabilidade em uma instituição pública brasileira.

Pode-se verificar que são poucos os estudos que versam sobre essa temática na área de ensino da contabilidade. Ao analisar os dados, constatou-se que as disciplinas responsáveis pelas experiências mais significativas de aprendizagem durante o curso eram as disciplinas percebidas como base do curso e que apresentaram maior aplicação prática.

As razões principais apresentadas pelos alunos para escolha dos docentes-referência foram: didática ou metodologia de ensino, atitudes e qualidades pessoais do professor, como comprometimento, responsabilidade, dedicação; e domínio do conteúdo que ensina e experiência como profissional da contabilidade. Os três saberes decorrentes dessas escolhas, conforme a literatura, e que puderam ser identificados em vários momentos, tanto nas falas de alunos quanto dos professores, foram, nessa ordem: conhecimento didático, domínio do conteúdo e saberes experienciais.

Esses resultados estão perfeitamente alinhados à teoria discutida na seção 1.1: reforçam a necessidade de preparação didática sistematizada para o exercício da docência; a necessidade de formação continuada, notadamente em nível *stricto sensu*, para melhor domínio do conteúdo que ensina; além de enfatizar a importância de que o contador esteja conectado com as práticas mercadológicas, seja por consultoria, seja por projetos de extensão, seja em empresas juniores, seja por pesquisas aplicadas, etc.

Os saberes identificados revelam em parte “os segredos” dos professores-referência no curso. Tais saberes guardam sintonia com os mecanismos de avaliação utilizados pela AACBS, que têm foco nas qualificações acadêmicas (QA) e qualificações profissionais (QP), ou seja, os saberes didáticos decorrem exatamente da titulação e pesquisa sobre o conteúdo e as melhores formas de ensinar tal conteúdo, portanto, faz parte das qualificações acadêmicas. (AACBS, 2010, p. 21). Os saberes relacionados ao domínio do conteúdo específico são fortalecidos tanto pela pesquisa e titulação (QA), quanto pelas experiências práticas (QP), enquanto os saberes experiências refletem exatamente a experiência como docente e, principalmente, a experiência mercadológica (QP).

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, em que as generalizações se fazem por replicações de estudos semelhantes, sugere-se que o estudo seja replicado em outros contextos, notadamente, em instituições que possuam corpo docente com maior nível de qualificação *stricto sensu*, para que os resultados possam ser comparados. Entende-se que, mudada a lente, as opiniões também podem ser diferentes. Daí a relevância de pesquisas com outros sujeitos, tais como: alunos graduados, profissionais da contabilidade, especialistas, entre outros.

REFERÊNCIAS

AACSB. **Accreditation**. Eligibility Procedures and Accreditation Standards for Business Accreditation. Disponível em: <http://www.aacsb.edu/accreditation/process/initial.asp>. Acesso em: 20 ago 2010.

ANDERE, M. A.; ARAUJO, A. M. P. Aspectos da Formação do Professor de Ensino Superior de Ciências Contábeis: uma Análise dos Programas de Pós-Graduação. **Revista de Contabilidade e Finanças**. São Paulo, v. 19, n. 48, p. 91-102, set/dez, 2008.

BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (org.). **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Diretoria de Informações e Estatísticas Educacionais (INEP/SEEC). **Censo do Ensino Superior, 2008**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>; Acesso em: 18 ago. 2010.

BRASLAVSKY, C. Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 19, p. 1-28, 1999.

CANDAU, V. M. et al. **Tecendo a Cidadania: oficinas pedagógicas de direitos humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

CUNHA, M. I. PINTO, M. M. Qualidade e educação superior no Brasil e o desafio da inclusão social na perspectiva epistemológica e ética. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 571-591, set./dez. 2009.

_____. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000.

GALL, M. D.; GALL, J. P.; BORG, W. R. **Educational Research: an introduction**, 8th. ed. Pearson/Allyn and Bacon, 2007.

GARCÍA, C. M. **Como conocen los profesores la materia que enseñan**: algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido. Ponencia presentada al Congreso *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*, Santiago de Compostela, España, 6-10 jul. 1992. Disponível em: <www.prometeo.us.es/mie/pub/marcelo>. Acesso em: 17/10/2006.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, Rs: UNIJUÍ, 1998.

LAFFIN, M. **De Contador a Professor**: a trajetória da docência no ensino superior de Contabilidade. Florianópolis: Imprensa Universitária, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARSHALL, P. D *et al.* The Accounting Education Gap. **The CPA Journal**. June, 2010.

MARTINS, G. A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da Investigação Científica para Ciências Sociais Aplicadas**. São Paulo: Atlas, 2007.

MASETTO, M. T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: _____. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas-SP: Papyrus, 1998. .

MELLOUKI, M'H.; GAUTHIER, C. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 25, n. 87, maio/ago 2004, p. 537-571

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. **REPEC**, v. 4, n. 2, p. 81-98, mai/ago. 2010a.

PERRENOUD, Ph. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004

_____; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

_____. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, I. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas-SP: Papyrus, 1998.

PUENTES, R. V; AQUINO, O. F; QUILLICI NETO, A. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. **Educar**. Curitiba, n. 34, p. 169-184, 2009.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Profesorado**. Revista de Currículum y formación del profesorado, 9, 2, p. 1-30, 2005.

_____. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. **Harvard Educational Review**, 57 (I), p. 1-22, 1987.

_____. Those Who Undertand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SLOMSKI, V. G. Saberes que fundamentam a prática pedagógicas dos professores de Ciências Contábeis. **Revista Brasileira de Contabilidade**. Ano XXXIIX, n. 180, p. 119-140, jul/dez, 2009.

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

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr., 2000.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho. A formação do professor do ensino superior. 3. ed. São Paulo e Niterói: Xamã e Intertexto, 2009.

VOLPATO, G. Marcas de profissionais liberais que se tornaram professores-referência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 90, n. 225, p. 333-351, maio/ago. 2009.

ZABALZA, M. A. **Competencias docentes del profesorado universitario**. Calidad y desarrollo profesional. Madrid-Es.: Narcea, 2006.