



Revista Contabilidade & Finanças - USP
ISSN: 1519-7077
recont@usp.br
Universidade de São Paulo
Brasil

Miranda, Gilberto José; Pereira de Castro Casa Nova, Silvia; Cornacchione Júnior, Edgard Bruno
Os saberes dos professores-referência no ensino de contabilidade
Revista Contabilidade & Finanças - USP, vol. 23, núm. 59, mayo-agosto, 2012, pp. 142-153
Universidade de São Paulo
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=257123087006>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

Os Saberes dos Professores-Referência no Ensino de Contabilidade*

The Knowledge of Model Professors in Teaching Accounting

Gilberto José Miranda

Professor Doutor do Departamento de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia

E-mail: gilbertojm@facic.ufu.br

Silvia Pereira de Castro Casa Nova

Professora Doutora do Departamento de Contabilidade e Atuária da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo

E-mail: silvianova@usp.br

Edgard Bruno Cornacchione Júnior

Professor Titular do Departamento de Contabilidade e Atuária da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo

E-mail: edgardbc@usp.br

Recebido em 18.2.2012- Aceito em 24.2.2012- 3º. versão aceita em 29.6.2012

RESUMO

O presente estudo tem como propósito avaliar os saberes predominantes nos docentes percebidos como professores-referência pelos alunos de um curso de Graduação em Ciências Contábeis de uma universidade pública brasileira. O estudo justifica-se pelas recentes e significativas mudanças no contexto da Contabilidade no Brasil. Para alcance desse propósito, estruturou-se uma pesquisa qualitativa, em que foram utilizadas as seguintes estratégias de pesquisa e técnicas de coleta de dados: (i) pesquisa bibliográfica em obras relevantes que tratam do tema; (ii) pesquisa documental nas avaliações dos professores feitas pela instituição; (iii) questionários aplicados aos alunos do último ano; (iv) grupo focal com parte do grupo de alunos respondentes dos questionários; e (v) entrevista semiestruturada com professores apontados pelos alunos como docentes de referência. Amparados pelas discussões tecidas acerca de saberes, competências e conhecimentos necessários à docência (Shulman, 1986; Garcia, 1992; Freire, 2000; Pimenta, 1998; Pimenta & Anastasiou, 2002; Gauthier, Martineau, Desbiens, Malo, & Simard, 1998; Tardif, 2003; Cunha, 2004; Masetto, 1998; Braslavsky, 1999; Perrenoud, 2000; Zabalza, 2006) e aqueles necessários ao ensino de contabilidade (Antonelli, Colauto, & Cunha, 2012; Miranda, 2011; Catapan, Colauto, & Sillas, 2011; Vasconcelos, 2010; Slomsky, 2009; Araujo & Santana, 2008; Celarino & Pereira, 2008; Andere & Araújo, 2008; Laffin, 2005), bem como pesquisas sobre professores exemplares (Young & Shaw, 1999; Lowman, 2007), verificaram-se os seguintes resultados: as disciplinas responsáveis pelas experiências mais significativas de aprendizagem, durante o curso, eram as percebidas como base do curso (Contabilidade Básica, Intermediária e Avançada) e que apresentavam maior aplicação prática. As razões principais para escolha dos docentes de referência foram: didática ou metodologia de ensino, atitudes e qualidades pessoais do professor. Além disso, verificou-se que os três saberes docentes que subsidiaram essas escolhas foram, nesta ordem: conhecimento didático, domínio do conteúdo e saberes experenciais. Esses resultados apontam para: a necessidade de preparação didática sistematizada para o exercício da docência; a necessidade de formação continuada, notadamente, *stricto sensu*, para melhor domínio do conteúdo que ensina; e a importância de o docente estar conectado com as práticas mercadológicas.

Palavras-chave: Contabilidade. Ensino. Referências de docência. Saberes.

ABSTRACT

This study aims to evaluate the knowledge prevalent in teachers perceived as model professors by students in an accounting course at a public Brazilian university. The study is justified by the recent significant changes in accounting in Brazil. To achieve this purpose, a qualitative study was structured in which the following research strategies and data collection techniques were used: (i) bibliographical research concerning relevant literature on the subject; (ii) documentary research examining teacher evaluations made by the institution; (iii) questionnaires completed by students in their last year; (iv) focus groups with a number of the students who responded to the questionnaires; and (v) semi-structured interviews with professors characterized by students as model professors. Supported by discussions concerning the knowledge, expertise, and skills needed for teaching (Shulman, 1986; Garcia, 1992; Freire, 2000; Pimenta, 1998; Pimenta & Anastasiou, 2002; Gauthier, Martineau, Desbiens, Malo, & Simard, 1998; Tardif, 2003; Cunha, 2004; Masetto, 1998; Braslavsky, 1999; Perrenoud, 2000; Zabalza, 2006) and those required for teaching accounting (Antonelli, Colauto, & Cunha, 2012; Miranda, 2011; Catapan, Colauto, & Sillas, 2011; Vasconcelos, 2010; Slomsky, 2009; Araujo & Santana, 2008; Celarino & Pereira, 2008; Andere & Araújo, 2008; Laffin, 2005), as well as research on exemplary teachers (Young & Shaw, 1999; Lowman, 2007), the following results were obtained: the subjects responsible for the most significant learning experiences during the program were those perceived as the basis of the program (Basic, Intermediate, and Advanced Accounting) and that had the greatest practical application. The main criteria for selecting model teachers were the teacher's teaching methodology, attitudes, and personal qualities. Furthermore, it was observed that the three types of teaching knowledge that supported these choices were, in order of importance, didactic knowledge, mastery of content, and experiential knowledge. These results demonstrate the need for systematic teacher preparation for teaching; the need for continuing education, especially to obtain more knowledge on the content being taught; and the importance of the teachers' being connected with market practices.

Keywords: Accounting. Teaching. Model Teachers. Knowledge.

*Artigo apresentado no XI Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, São Paulo, SP, 2011.

1 INTRODUÇÃO

O contexto no qual este estudo se insere é marcado por mudanças oriundas de várias instâncias que afetam, de formas diversas, o ensino da contabilidade no Brasil. Podem-se dividir os principais fatores constitutivos desse cenário em três grupos principais: a) as mudanças no ensino superior, notadamente, a expansão de vagas ocorrida 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 significativas em seus processos constitutivos para se alinhar aos padrões mundiais que se estabelecem e se consolidam no início deste século (Miranda, 2011).

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, perfazendo 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.

Essa expansão é relevante e traz muitas consequências. De um lado, houve 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, encontram-se 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 na chegada de estudantes cada vez mais heterogêneos, tanto nos estilos cognitivos como na escolarização prévia, nas motivações e nas expectativas. Ainda, diversificam-se as idades desses estudantes devido ao 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 cursos de mestrado e doutorado em Ciências Contábeis reconhecidos pela Coordenação de Pessoal de Nível Superior (Capes), no Brasil, até 31/12/2011 (17 mestrados acadêmicos, quatro mestrados profissionais e quatro doutorados), apenas quatro existiam até 1998 (sendo apenas um curso de doutorado até 2007). Esse crescimento deverá alterar, significativamente, a dinâmica do processo ensino e aprendizagem em Ciências

Contábeis no Brasil.

Em relação à convergência dos padrões internacionais de contabilidade, pode-se dizer que representa a globalização no âmbito contábil. No Brasil, país em franco desenvolvimento, esse processo altera, substancialmente, o ensino e aprendizagem da contabilidade. O contador que atuará no contexto das normas internacionais demandará, além da capacidade técnica, a capacidade de interpretar normas e princípios, bem como a capacidade de análise crítica e de julgamento.

Os aspectos que caracterizam esse contexto contribuem para tornar as classes cada vez mais heterogêneas, demandando atualização constante, por parte dos professores, o que torna 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, demandando ações e políticas dos diversos atores envolvidos no processo (instituições de ensino, organismos governamentais e de apoio ao ensino e a docência, organizações profissionais, docentes entre outros).

Não são poucos os estudiosos que têm inventariado a bagagem necessária à docência (Shulman, 1986; Garcia, 1992; Freire, 2000; Pimenta, 1998; Pimenta & Anastasiou, 2002; Gauthier et al., 1998; Tardif, 2003; Cunha, 2004; Masetto, 1998; Braslavsky, 1999; Perrenoud, 2000; Zabalza, 2006; Lowman, 2007). Outros autores têm se dedicado a escrutinar quais os perfis dos professores efetivos ou as dimensões do ensino exemplar (Young & Shaw, 1999; Lowman, 2007). Investigações sobre os atributos necessários ao ensino de contabilidade também têm sido realizadas, notadamente, no Brasil (Antonelli, Colauto, & Cunha, 2012; Catapan, Colauto, & Sillas, 2011; Vasconcelos, 2010; Slomsky, 2009; Araujo & Santana, 2008; Celerino & Pereira, 2008; Andere & Araújo, 2008; Laffin, 2005). Como pode ser percebido, o interesse dos estudiosos da área contábil pelo tema é relativamente recente.

Diante disso, o presente estudo busca avaliar: quais os saberes predominantes dos docentes percebidos como professores-referência no curso de Graduação em Ciências Contábeis de uma universidade pública brasileira? O objetivo da pesquisa é identificar os professores-referência para, depois, investigar os saberes detidos por esses docentes. O termo referência indica docentes que se destacaram positivamente junto aos discentes, conforme Volpatto (2009) e Bourdieu (1983, 1989). O contexto que foi anteriormente apresentado para o ensino superior em contabilidade no Brasil, tendo em vista as grandes e recentes mudanças, justifica fortemente o investimento na pesquisa.

Para alcance desse propósito, são utilizadas as seguintes estratégias de pesquisas e técnicas de coleta de dados: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental junto à instituição pesquisada, questionários aplicados aos alunos do último

ano (nono e décimo períodos), grupo focal com alguns dos que responderam aos questionários e entrevista semiestruturada com os professores apontados pelos alunos como referência no curso.

Estima-se que o estudo traga contribuições à própria instituição pesquisada ao estabelecer a reflexão por parte de alunos e professores sobre os saberes necessários à docência. Também contribui com a produção de conhecimentos em uma área ainda jovem em termos de desenvolvimento (ensino de contabilidade), pois promove uma discussão relevante em um contexto de crescente complexidade devido a mudanças no ensino superior, a expansão da pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis, e de mudanças na própria contabilidade, tanto nacional quanto internacionalmente. Entender quais os atributos dos professores-referência, na opinião dos alunos, auxilia ainda a pensar a formação docente, com efeitos na melhoria do ensino superior e, portanto, na maior qualificação do profissional contábil. Segundo Pimenta e Lima (2004, p. 43),

(...) o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumen-

tos e esquemas para a análise e investigação que permitem 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 aquilo 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.

O trabalho está dividido em quatro seções, além desta introdução. A plataforma teórica discute, em um primeiro momento, os saberes, competências e conhecimentos necessários à docência, tendo por base estudos oriundos da área educacional. Posteriormente, são apresentados alguns estudos sobre a temática no campo da contabilidade e o método utilizado 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.

2 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 se concentra nos saberes, competências e conhecimentos necessários à docência no ensino superior em contabilidade.

2.1 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 profissionais. Em geral, espelham-se nos professores que foram significativos em suas vidas, isto é, que contribuíram para a sua formação pessoal e profissional. Afirmam 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 que se impõe, então, 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 Puentes, 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, conforme denominação dada por seus autores, em três grupos: conhecimentos necessários à docência; saberes necessários à docência; e competências necessárias à docência (Tabela 1).

Tabela 1 Conhecimentos, saberes e competências necessários à docência

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 currículum; 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 corporificação 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), Pimenta & Anastasiou (2002)	1) saberes da experiência; 2) saberes da área do conhecimento específico; 3) saberes pedagógicos; e 4) saberes didáticos.
	Gauthier et al. (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	Masetto (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 comprehensíveis 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.

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 na Tabela 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.”

Os diversos autores pesquisados utilizam os termos de forma intercambiável. Por exemplo, o que Pimenta (1998) e Pimenta & Anastasiou (2002) tratam como saberes da área de conhecimento específico pode ser alinhado ao que Shulman (1986, 1987, 2005) chama de conhecimento de conteúdo ou, então, como competência na área específica para Masetto (1998). Não trataremos neste trabalho da distinção entre os termos, mas sim de seu relacionamento com os atributos que os alunos identificam nos professores-referência. 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 ele mobiliza e produz saberes durante o exercício de sua profissão. Para isso, esse profissional deve ter a capacidade de saber se adequar 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 se manifesta em significados distintos no ato de educar.

Para Machado (2010), o papel do professor apresenta diversas invariantes. Segundo o autor, em qualquer circunstância, o professor é e sempre será: um mediador de conflitos de interesse, aproximando alunos e escola; um tecelão de significações, articulando conteúdos e contextos; um cartógrafo de relevâncias, ponderando conteúdos e inspirando mapas, que orientam caminhos; um construtor de narrativas fabulosas, revelando tesouros que alimentem projetos pessoais.

2.2 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 cursos de Mestrado (acadêmico e profissional) 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 eletrivo. E, em dois cursos, não estavam disponibilizadas disciplinas que tratassesem, de forma obrigatória ou optativa, da formação pedagógica para o ensino superior.

Se não existe uma formação adequada, alguns estudos vêm sendo realizados com o objetivo de identificar os fatores que caracterizam os professores que se destacam no ensino. Lowman (2007) desenvolveu um trabalho empírico, fruto de observações de um grupo de 25 importantes professores em instituições nas quais atuavam e foram considerados professores exemplares em diversas universidades da Carolina do Norte e da Inglaterra na década de 80. A partir dos resultados alcançados, Lowman (2007) criou um modelo que engloba duas dimensões do ensino: (1) habilidade do professor criar estímulo intelectual, que compreende a clareza com que o professor apresenta suas aulas e o impacto emocional estimulante sobre os alunos; e (2) habilidade do professor criar empatia interpessoal com os estudantes, que trata da consciência que o professor tem dos fenômenos interpessoais e sua habilidade de interagir com estudantes a fim de aumentar sua motivação, prazer e aprendizado. Os resultados da pesquisa apontaram as seguintes características do professor: entusiástico, culto e inspirador, na dimensão de estímulo intelectual; e, interessado, atencioso, disponível, prestativo e encorajador na dimensão relacionamento interpessoal.

Tendo como base o modelo de Lowman (2007), algumas pesquisas foram realizadas em cursos de Ciências Contábeis no Brasil. Catapan, Colauto e Sillas (2011) sustentam em seu estudo que as características principais do professor exemplar são: domínio do conteúdo, clareza, motivação, disposição para esclarecer dúvidas e ser comunicativo. Já Celerino e Pereira (2008) indicam que as razões para que o bom professor seja escolhido se baseiam na qualidade da prática pedagógica do professor e no domínio do conteúdo.

O estudo de Vasconcelos (2010) procurou identificar quais fatores influenciam o desenvolvimento de competências dos docentes de Ciências Contábeis. Os resultados apurados mostraram que os docentes com titulação de doutores apresentam diferença estatisticamente significativa em relação aos demais professores nas variáveis didático-pedagógicas, comprometimento e planejamento. Além disso, a autora também encontrou evidências sobre a influência do tempo de experiência na profissão na determinação de professores mais competentes.

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 vinham estruturando e dando sentido à prática pedagógica dos professores de Ciências Contábeis.

Marshall, Dombrowski, Garner & Smith (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.

As pesquisas mencionadas nos parágrafos anteriores apontam algumas características comuns dos professores que se destacam como profissionais do ensino: domínio do conteúdo (Lowman, 2007; Catapan, Colauto & Sillas, 2011; Celerino & Pereira, 2008), prática pedagógica (Lowman, 2007; Catapan, Colauto & Sillas, 2011; Celerino & Pereira, 2008) e experiência, seja como professor, seja como profissional no mercado de trabalho (Vasconcelos, 2010; Slomski, 2009; Marshall et al., 2010).

A maior parte dos estudos apresentados destaca 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).

No entanto, faltam estudos que explorem mais profundamente as necessidades de uma formação pedagógico-didática consistente, em termos do papel que as instituições de ensino poderiam desempenhar na formação docente. Já ficou comprovado que a formação acadêmica, em termos de mestrado e doutorado, tem efeito na qualidade do ensino (Miranda, 2011; Vasconcelos, 2010). Por outro lado,

estudos demonstram que os programas de pós-graduação não têm oferecido disciplinas ou atividades de formação que se dedicam precipuamente à formação docente (Miranda, 2010). Dessa forma, uma possibilidade de pesquisa

seria investigar, no exterior, em programas de pós-graduação em Contabilidade, quais ações, disciplinas, atividades e formações são planejadas e implementadas tendo em vista uma formação pedagógico-didática consistente.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo 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 um estudo de natureza exploratória, com abordagem qualitativa. Esse tipo de pesquisa, segundo Martins e Theóphilo (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 Theóphilo (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, as estratégias de pesquisa e as técnicas de coleta de dados utilizadas 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 a docência no ensino da contabilidade;

2) pesquisa documental: foram obtidas (junto à coordenação do curso) e analisadas as avaliações sistemáticas dos docentes realizadas pela Instituição de Ensino Superior (IES) em questão, bem como observadas, nas placas de formatura expostas no *hall* da faculdade, as quantidades 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 períodos, respectivamente, para participar 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). Como eram questões retiradas de instrumento utilizado anteriormente, aplicadas em contexto semelhante (cursos de Medicina, Direito e Engenharia), os autores não viram necessidade de um pré-teste. 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 como referências. Assim, as questões abordavam: quais as disciplinas responsáveis pelas experiências de aprendizagem mais significativas; quais as razões e motivos para escolher essas disciplinas; dentre os professores da área contábil quais os responsáveis pelas melhores aulas; quais os motivos e razões dessa escolha; e, finalmente, se esse(s) professor(es) poderia(m) ser considerado(s) um bom professor e por quê. Os dados foram compilados e confrontados com os obtidos nas outras técnicas de coleta de dados. Sempre que necessário os resultados dos questionários estão apresentados na análise como Q1, Q2, Q3 e, assim, sucessivamente;

4) grupo focal: durante a aplicação do questionário, foi feita uma consulta sobre o interesse dos alunos em participar do grupo focal, bem como verificada a melhor data e também o melhor horário para a realização da referida etapa. Dos respondentes, 15 alunos manifestaram interesse em participar, mas, ao conciliarem as disponibilidades, apenas quatro puderam efetivamente fazer parte do grupo focal. Esses quatro haviam sido alunos dos três professores indicados como referência no curso. Os autores decidiram não insistir no convite, uma vez que a participação deve ser voluntária. Por outro lado, como o grupo focal tinha o objetivo de detalhar os achados do levantamento, não havia uma preocupação com o número de participantes. 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 afirmações 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. O roteiro de questões que orientou a discussão no grupo focal foi adaptado de Volpato (2009). O encontro foi gravado em áudio e, posteriormente, transscrito, abrangendo cerca de uma hora de duração. A transcrição foi objeto de análise, sendo que os trechos extraídos estão indicados nos resultados por Grupo Focal (GF), seguido por um número que indica o aluno participante do grupo focal.

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 que esses avaliassem se elas retratavam, de fato, suas opiniões. Os professores receberam codinomes, inspirados na mitologia grega, para não serem identificados.

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.

Os dados coletados foram compilados em uma planilha e, para cada pergunta, foram confrontadas as respostas dos questionários, das entrevistas e do grupo focal. Construiu-se assim uma triangulação de dados com base nas diversas técnicas de coleta utilizadas. Entende-se que, dessa maneira, preservou-se o significado atribuído pelos respondentes.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, é feito um apanhado das informações relativas ao perfil dos respondentes e à definição dos professores-referência. Posteriormente, serão aprofundadas as análises 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 60 estudantes, 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 quais envolvem conteúdos relativos à Contabilidade Básica, Intermediária e Avançada, ou seja, compõem os conhecimentos profissionais propriamente ditos. 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, poderiam 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 consul-

tadas, enquanto o Professor Apolo teve um desempenho mediano. 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, sob os diversos enfoques utilizados.

Os saberes detectados nas falas de alunos e professores captados pelos instrumentos utilizados serão descritos a seguir. Os alunos participantes do grupo focal serão denominados GF01, GF02, GF03 e GF04. Os participantes dos questionários: Q1; Q2; Q3; e, assim, sucessivamente.

4.1 Conhecimento Didático.

Quanto aos saberes apontados na Tabela 1, pode-se dizer que o único consenso entre todos os estudiosos mencionados, de forma direta ou indireta, são os conhecimentos relacionados à didática. De fato, os resultados desta pesquisa corroboram a relevância da didática, em congruência com os resultados de pesquisas anteriores na área contábil (Antonelli, Colauto, & Cunha, 2012; Catapan, Colauto, & Sillas, 2011; Vasconcelos, 2010; Araujo & Santana, 2008; Celerino & Pereira, 2008): 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 se formaram 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 docentes-modelo para suas práticas. 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 o 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, podendo 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 a gente 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)

Outro ponto importante é a proposta pedagógica do docente, a forma como o professor enxerga o processo de ensino. Segundo Zeus, sua “proposta pedagógica é de incitar o aluno a questionar profundamente os conceitos”, buscar compreender a essência dos fenômenos contábeis, enquanto que 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, Can-dau (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); “eles estimulam os alunos a buscar sempre o conhecimento e apoiar o crescimento profissional” (Q22); “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). 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, davam 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)

Eu admiro uma combinação assim, de exigência com bom senso, porque também não dá para ser intransigente. Que o professor relate aquilo que a gente está aprendendo com a realidade, que 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 que veem a atividade docente como uma responsabilidade relevante, que implica em exigência, motivação e em uma busca constante de aprimoramento, 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. Procuro 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. É 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, de não 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)

Por outro lado, destacam que existe uma proximidade ideal entre professor e aluno, que implica compromisso, não uma intimidade, atingindo um ponto ideal de uma

proximidade respeitosa. Assim:

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 nem uma coisa, nem outra. Eu não sou nem plenamente distante, e não ao ponto de ser íntimo dos alunos. Eu mantendo 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. (Zeus)

Finalmente, um aspecto importantíssimo da dimensão humana destacada refere-se à humildade perante o conhecimento, que permite o questionamento por parte do aluno e a construção conjunta do saber. Nas palavras do professor:

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 ideia 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 Canclau (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, aparecendo apenas na fala de um estudante: “o professor é um bom exemplo como profissional: ético, responsável, estudioso.” (Q47) quando se refere, exatamente, ao professor Zeus.

4.2 Domínio do Conteúdo que Ensina.

Entre os estudantes pesquisados, o domínio do conteúdo também parece ser um dos saberes que caracterizam 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). Eles 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 destacada: “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, & Quilici 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, 2005; Garcia, 1992; Pimenta, 1998; Pimenta & Anastasiou, 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 atualização contínua e titulação, conforme as falas discentes, seja no questionário, seja no *focus group*: “por sua qualificação e entusiasmo de passar seus conhecimentos para os alunos” (Q17); “nível de conhecimento; capacidade intelectual; formação do professor” (Q20); “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).

A fala reproduzida abaixo trata especificamente da titulação:

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: para ele, quanto mais títulos o professor tiver, melhor se qualifica para o cargo de docente, tornando-se bom professor. Isso de fato é importante e encontra respaldo em estudos atuais (Chetty, Friedman, & Rockoff, 2011; Miranda, 2011), bem como 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 se reconheça que somente agora os programas de pós-graduação em Ciências Contábeis começam a ser alavancados no Brasil.

4.3 Saberes Experienciais.

Estreitamente ligados ao domínio do conteúdo estão os saberes experienciais. São os saberes que nascem da prática e são por ela validados, conforme explicam diversos autores (Pimenta, 1998; Pimenta & Anastasiou, 2002; Gauthier et al., 1998; Tardif, 2000, 2003), os quais 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 (com as práticas contábeis), citada por 15% dos respondentes nos questionários.

Nas falas dos alunos, pode-se perceber que eles atribuem muita importância à experiência prática do professor: “Eu acho muito importante relacionar a prática, senão fica muito teórico o curso, (...) tem que lincar 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” (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.” O Professor Zeus também entende que a prática seja importante, pois, para ele:

(...) 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 encerando 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 te 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: tiveram vasta experiência prática, antes e até mesmo durante o exercício das funções docentes, as quais, de certa forma, alimentaram os pensamentos acima retratados; titulação; cargos administrativos nas instituições a que pertencem e 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).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desempenho dos membros do corpo docente no ensino superior é bastante heterogêneo, mesmo em se tratando

do 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 vista desses dois atores são relevantes no que se refere às percepções relacionadas aos atributos daqueles docentes que se destacam em suas práticas. Pode-se verificar que são poucos os estudos que versam sobre essa temática na área de ensino da contabilidade. A maior parte dos estudos apresentados destaca 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. No entanto, faltam estudos que explorem mais profundamente as necessidades de uma formação pedagógico-didática consistente, em termos do papel que as instituições de ensino poderiam desempenhar na formação docente.

O presente estudo teve como propósito central compreender quais os saberes predominantes nos docentes percebidos como professores-referência pelos alunos em um curso de Graduação em Ciências Contábeis de uma universidade pública brasileira. Foi um estudo de natureza exploratória, com abordagem qualitativa. As estratégias de pesquisa e as técnicas de coleta de dados utilizadas foram: pesquisa bibliográfica, análise documental, levantamento, *focus group* e entrevista. Ao se 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.

Já as razões principais apresentadas pelos alunos para a 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 guardam relação com o modelo desenvolvido por Lowman (2007) que engloba duas dimensões do ensino: (1) habilidade do professor para criar estímulo intelectual, que compreende a clareza com que o professor apresenta suas aulas e o impacto emocional estimulante sobre os alunos; e (2) habilidade do professor para criar empatia interpessoal com os estudantes, que trata da consciência que o professor tem dos fenômenos interpessoais e sua habilidade de interagir com estudantes a fim de aumentar sua motivação, prazer e aprendizado. As pesquisas baseadas no estudo de Lowman (2007) no Brasil tiveram como resultado as seguintes características principais do

professor exemplar: domínio do conteúdo, clareza, motivação, disposição para esclarecer dúvidas e ser comunicativo (Catapan, Colauto & Sillas, 2011) e na qualidade da prática pedagógica do professor e no domínio do conteúdo (Celerino & Pereira, 2008). Apenas com a diferença de que os resultados do presente estudo enfatizam o domínio do conteúdo e saberes experienciais, além de conhecimento didático e não características pessoais do professor.

Esses resultados estão, portanto, alinhados à teoria discutida e reforçam a necessidade de preparação didática sistematizada para o exercício da docência; a necessidade de formação continuada, notadamente *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 AACSB, 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, fazem parte das qualificações acadêmicas. (AACSB, 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 experienciais refletem exatamente a experiência como docente e, principalmente, a experiência mercadológica (QP).

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, em que os *insights* se consolidam 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 possam ser diferentes. Daí a relevância de pesquisas com outros sujeitos, tais como: alunos graduados, profissionais da contabilidade, especialistas, entre outros. Outra possibilidade de pesquisa seria investigar, no exterior, em programas de pós-graduação em Contabilidade, quais ações, disciplinas, atividades e formações são planejadas e implementadas tendo em vista uma formação pedagógico-didática consistente.

As limitações e delimitações do estudo estão alinhadas com as decisões metodológicas empreendidas. O estudo tem natureza qualitativa, assim não se deve pretender generalizar seus resultados. O *loco* do estudo foi o curso de Ciências Contábeis de uma universidade pública brasileira; assim estudos efetuados em outros contextos certamente terão resultados ligeiramente diversos, oferecendo novos *insights*. Em todas as etapas do estudo a participação dos *stakeholders* (alunos, professores) foi voluntária, tendo uma preocupação com a qualidade e profundidade da participação mais do que com o número de participantes. Portanto, os resultados da pesquisa devem ser considerados tendo em mente todas essas delimitações e limitações.

Referências

- AACSB. (2010). *Accreditation. Eligibility procedures and accreditation standards for business accreditation.* Recuperado em 20 agosto, 2010, de <http://www.aacsb.edu/accreditation/process/initial.asp>.
- Andere, M. A., & Araujo, A. M. P. (2008). Aspectos da formação do professor de ensino superior de Ciências Contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação. *Revista de Contabilidade e Finanças*, 19 (48), 91-102.
- Antonelli, R. A., Colauto, R. D., & Cunha, J. V.A. (2012). Expectativa e satisfação dos alunos de ciências contábeis com relação às competências docentes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (1).
- Araujo, M. D. C., Santana, C. M. (2008). Análise das percepções e expectativas dos alunos de ciências contábeis na universidade de Brasília quanto ao perfil do professor e inserção no mercado de trabalho. *Anais do Congresso USP de Contabilidade e Controladoria*, São Paulo, Brasil, 8.
- Bourdieu, P. (1983). *Sociologia*. São Paulo: Ática.
- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
- Diretoria de Informações e Estatísticas Educacionais (2010). *Censo do Ensino Superior*, 2008. Recuperado em 18 agosto, 2010, de <http://www.inep.gov.br>
- Braslavsky, C. (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, 13-50.
- Candau, V. M. (1995). *Tecendo a cidadania: oficinas pedagógicas de direitos humanos*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Catapan, A., Colauto, R. D., & Sillas E.P. (2011). Análise da percepção dos discentes sobre os docentes exemplares de contabilidade em IES públicas e privadas. *Anais do Congresso da AnpCONT*, Vitória/ES, Brasil, 5.
- Celerino, S., & Pereira, W. F. C. (2008). Atributos e prática pedagógica do professor de contabilidade que possui êxito no ambiente universitário: visão dos acadêmicos. *Revista Brasileira de Contabilidade*, 37 (170), 65-77.
- Chetty, R., Friedman, J. N., & Rockoff, J. (2011). *The long-term impacts of teachers: teacher value-added and student outcomes in adulthood*. Harvard University Working Paper.
- Cunha, M. I. (2004). A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In Romnowski, J. P., Martins, P. L. O., & Junqueira, S. R. A. (Orgs.). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat.
- Cunha, M. I., & Pinto, M. M. (2009). Qualidade e educação superior no Brasil e o desafio da inclusão social na perspectiva epistemológica e ética. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 90 (226), 571-591.
- Fazenda, I. (1998). *Didática e interdisciplinariedad*. (pp. 11-20). Campinas-SP: Papirus.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. (15. ed.) São Paulo: Paz e Terra.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational research: an introduction*. (8. ed.) Pearson/Allyn and Bacon.
- García, C. M. (1992, julho). *Como conocen los profesores la materia que enseñan: algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido*. Congreso Las didácticas específicas en la formación del profesorado, Santiago de Compostela, Espanha, 6-10.
- Gauthier, C., Martineau, S., Desbiens, J. F., Malo, A., & Simard, D. (1998). *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí, RS: Unijuí.
- Laffin, M. (2005). *De contador a professor: a trajetória da docência no ensino superior de Contabilidade*. Florianópolis: Imprensa Universitária.
- Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Lowman, J. (2007). *Dominando as técnicas de ensino*. São Paulo: Atlas.
- Machado, N. J. *Educação: microensaio em mil toques*. São Paulo: Escrituras Editora, v. II, 2010.
- Marshall, P. D., Dombrowski, R., Garner, M., & Smith, K. (2010, June). The Accounting Education Gap. *The CPA Journal*, 6-10.
- Martins, G. A., & Theóphilo, C. R. (2007). *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas*. São Paulo: Atlas.
- Masetto, M. T. (1998). *Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente*. Campinas-SP: Papirus.
- Mellouki, M' H., & Gauthier, C. (2004). O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. *Educação e Sociedade*, 25 (87), 537-571.
- Miranda, G. J. (2010). Docência universitária: uma análise das disciplinas na área da formação pedagógica oferecidas pelos programas de pós-graduação stricto sensu em Ciências Contábeis. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade*, 4 (2), 81-98.
- Miranda, G. J. (2011). *Relações entre as qualificações do professor e o desempenho discente nos cursos de graduação em Contabilidade no Brasil*. Tese de doutorado em Ciências Contábeis, Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Departamento de Contabilidade e Atuária, FEA/USP, São Paulo, Brasil.
- Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: ArtMed.
- Pimenta, S. G. (1998). Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: Fazenda, I. (Org.). *Didática e interdisciplinariedad*. (pp. 161-178). Campinas-SP: Editora Papirus.
- Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. G. C. (2002). *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez Editora.
- Pimenta, S. G., & Lima, M. S. L. (2004). *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez.
- Puentes, R. V., Aquino, O. F., & Quillici, A. Neto. (2009). Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. *Educar*, 34, 169-184.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2), 1-30.
- Slomski, V. G. (2009). Saberes que fundamentam a prática pedagógica dos professores de Ciências Contábeis. *Revista Brasileira de Contabilidade*, 39 (180), 119-140.
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 5-24.
- Tardif, M. (2003). *Saberes docentes e formação profissional*. (3. ed.) Petrópolis: Vozes.
- Vasconcelos, A. F. (2010). Fatores que influenciam as competências em docentes de Ciências Contábeis. *Anais do Encontro da ANPAD*, Rio de Janeiro, Brasil, 34.
- Vasconcelos, M. L. M. C. (2009). *A formação do professor do ensino superior*. (3. ed.) São Paulo, Niterói: Xamã, Intertexto.
- Volpato, G. (2009). Marcas de profissionais liberais que se tornaram professores-referência. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 90 (225), 333-351.
- Zabalza, M. A. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid-Es.: Narcea.
- Young, S.; Shaw, D. G. (1999, Nov-Dec). Profiles of effective college and university teachers. *The Journal of Higher Education*, 70 (6), 670-686.