UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE DE
RIBEIRÃO PRETO
DEPARTAMENTO DE CONTABILIDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CONTROLADORIA E CONTABILIDADE

RAÍSSA SILVEIRA DE FARIAS

Percepção dos professores de contabilidade no Brasil no tocante a competências didático-
pedagógicas para o exercício da docência

ORIENTADORA: PROF^a. DRA. ADRIANA MARIA PROCÓPIO DE ARAUJO

Ribeirão Preto
2016

Prof. Dr. Marco Antônio Zago
Reitor da Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Dante Pinheiro Martinelli
Diretor da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto

Prof^a. Dra. Adriana Maria Procópio de Araujo
Chefe do Departamento de Contabilidade

Prof^a. Dra. Máisa de Souza Ribeiro
Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Controladoria e Contabilidade

RAÍSSA SILVEIRA DE FARIAS

**PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE CONTABILIDADE NO BRASIL NO
TOCANTE A COMPETÊNCIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS PARA O EXERCÍCIO
DA DOCÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Controladoria e Contabilidade da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ciências. Versão Corrigida. A original encontra-se disponível na FEA-RP/USP.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Adriana Maria
Procópio de Araujo

Ribeirão Preto
2016

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

FICHA CATALOGRÁFICA

FARIAS, Raíssa Silveira de

Percepção dos professores de contabilidade no Brasil no tocante a competências didático-pedagógicas para o exercício da docência. Ribeirão Preto, 2016.
161 p.: il.; 30 cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Controladoria.
Orientadora: Araujo, Adriana Maria Procópio de.

1. Formação docente. 2. Competências didático-pedagógicas. 3. Contabilidade. 4. Ensino. 5. Fontes de ensino.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: FARIAS, Raíssa Silveira de.

Título: Percepção dos professores de contabilidade no Brasil no tocante a competências didático-pedagógicas para o exercício da docência.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Controladoria e Contabilidade da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências.

Aprovado em: 05 de julho de 2016.

Banca Examinadora

Prof. Dr^a. Vilma Geni Slomski

Instituição: Centro Universitário Álvaro Penteado

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr^a. Edvalda Araujo Leal

Instituição: Universidade Federal de Uberlândia

Julgamento _____ Assinatura: _____

Prof. Dr^a. Maria José C. de S. Domingues

Instituição: Universidade Regional de Blumenau

Julgamento _____ Assinatura: _____

À minha família, meus pais, meus irmãos e meu namorado com eterna gratidão pela paciência, apoio e carinho ao longo do período de elaboração deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Sonhar é viver! E, a exatamente um ano e quatro meses iniciei a jornada rumo a realização de mais um sonho, mestranda em Contabilidade e Controladoria pela Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, um sonho vislumbrado ao longo de toda a minha graduação. Após enfrentar todos os desafios que me foram impostos, principalmente a distância dos meus familiares, para chegar até aqui, vitoriosa em mais essa etapa, gratidão é o sentimento que carrego por pessoas que foram a mim essenciais.

Agradeço a meus pais, Luís Antero e Naura, pilares da minha vida, pelos valores a mim ensinados, por sempre me apoiarem, mesmo receosos com a distância, me orientando em minhas decisões, me proporcionando tudo o que foi necessário para que eu conquistasse mais essa vitória. Aos meus irmãos, Marcelo e Rodrigo, meus melhores amigos, pelo apoio, incentivo e orientação.

Sou imensamente grata ao meu namorado Guilherme, por todo amor, carinho, incentivo e apoio que me deste, mesmo longe, durante todo o processo, sendo paciente e compreensivo para comigo.

À minha orientadora, professora Dr^a. Adriana Maria Procópio de Araujo, que com sua sabedoria e experiência, sempre acreditou e confiou no meu potencial, me incentivou no alcance dos meus objetivos e passou a mim seus valiosos conhecimentos.

Agradeço em especial aos meus companheiros de grupo de pesquisa - Edupec, Elisabeth e João Paulo, pela parceria, apoio e incentivo, por me proporcionarem um grande crescimento enquanto pesquisadora, a partir das nossas discussões e da escrita de nossos artigos. Aos meus mestres e colegas de mestrado, que muito contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

Por fim, sou grata aos meus companheiros de budismo, em especial à Michele e à Jazmin, pela verdadeira amizade, pelo acolhimento e incentivo, tornando-se meu porto seguro enquanto estive longe da minha família.

“Fazer tudo o que posso é normal, fazer além das minhas possibilidades é um desafio. Onde termina as minhas capacidades, começa a minha fé. E uma forte fé vê o invisível, acredita no incrível e recebe o impossível”.

Josei Toda

RESUMO

FARIAS, R. S. **Percepção dos professores de contabilidade no Brasil no tocante a competências didático-pedagógicas para o exercício da docência.** 2016. 161 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

A formação dos professores do ensino superior vem ganhando ênfase quando se discute a melhoria da qualidade do ensino e da preparação do futuro profissional para atuação no mercado de trabalho. Nesse contexto, o objetivo desse estudo foi analisar a formação dos docentes, mestres e doutores em contabilidade, quanto às competências didático-pedagógicas e as fontes de sua formação para a docência, tomando como base as seis competências propostas por Swain e Stout (2000), que são: organizar o currículo e planejar a ação educativa; selecionar e preparar os conteúdos disciplinares; comunicar o conteúdo; dominar métodos de ensino; avaliar a aprendizagem; e orientar e aconselhar os alunos, bem como os três espaços formativos para aquisição desse conhecimento, quais sejam: o Programa de Pós-graduação, a Instituição de Ensino Superior e o esforço individual. O estudo foi caracterizado como descritivo e teve uma abordagem quantitativa, por meio da análise descritiva e, de forma complementar, dos testes estatísticos, U de Mann-Whitney, Kruskal Wallis e Wilcoxon. Foi utilizado como estratégia de pesquisa um levantamento, cujos dados foram coletados por meio de um questionário *online*, desenvolvido, validado e autorizado por Swain e Stout (2000). A amostra foi composta por 328 mestres e 97 doutores, totalizando 425 respondentes, representativos dos 16 Programas de Pós-graduação em Contabilidade, que já haviam obtido o título até o momento da coleta dos dados iniciais. Os principais resultados do estudo indicaram que as seis competências são altamente importantes para a docência; e que são proporcionadas na formação para a docência pelos Programas de Pós-graduação. Porém, na maioria das Instituições de Ensino Superior onde os professores de contabilidade lecionam, essa formação é proporcionada de forma tímida, sendo as discussões em grupos o método mais utilizado nesse espaço formativo. Quanto à formação adquirida a partir de interesse próprio, a maioria dos docentes respondeu ter buscado formação nas seis competências didático-pedagógicas relacionadas, e, declaram-se, dessa forma, formados para o uso das seis competências em suas atividades de ensino. Cabe ressaltar que, a partir da percepção dos docentes de contabilidade, a responsabilidade pela formação para a docência, tanto do Programa de Pós-graduação quanto das Instituições de Ensino Superior é maior do que a formação proporcionada por esses espaços formativos até o momento. E que, a formação por interesse próprio vem suprimindo a formação, quando não é proporcionada de forma adequada pelos outros dois espaços formativos.

Palavras-chave: Formação docente; Competências didático-pedagógicas; Contabilidade; Ensino; Fontes de formação.

ABSTRACT

FARIAS, R. S. Accounting teachers' perception in Brazil regarding the didactic and pedagogical competencies for the practice of teaching. 2016. 161 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

The training of higher education teachers has been gaining emphasis when discussing the improvement on education's quality and on future professionals' preparation to act in the labor market. In this context, this study's goal was to analyze the training of teachers, masters and doctors in accounting, concerning the didactic-pedagogical competencies and their sources of teachers training, based on the six competencies proposed by Swain and Stout (2000) which are: organize the curriculum and plan educational activities; select and prepare the subject content; communicate content; master teaching methods; assess learning; and guide and advise students, as well as the three sources for the knowledge acquisition, which are: the Postgraduate Program, the Institution of Higher Education and individual effort. The study was characterized as descriptive and had a quantitative approach, through descriptive analysis and, additionally, statistical tests, Mann-Whitney's U, Kruskal Wallis and Wilcoxon. The research strategy used was a survey, whose data were collected through an online questionnaire, developed, validated and authorized by Swain and Stout (2000). The sample was composed by 328 masters and 97 doctors, totaling 425 respondents, representative of the 16 Postgraduate Programs in Accounting, who had given degrees until collect time of initial data. The main results of the study indicated that the six competencies are highly important for teaching; and are provided in teachers training in the Postgraduate Programs. However, on most of the educational institutions where accounting professors teach, such training is provided timidly, being the discussion groups the most used method in this source. Regarding the training acquired by self-interest, most teachers said to have sought training in the six didactic-pedagogical competencies mentioned, and declare themselves, thus, formed for the usage of the six competencies in their teaching activities. It is noteworthy that, from the perception of accounting teachers, the responsibility of teachers training on both the Postgraduate Program and the Higher Education Institutions is greater than the training provided by these sources so far. And, that the self-interest training has been supplying the training that isn't being provided adequately by the other two sources.

Keywords: Teacher Training; Didactic and Pedagogical Competencies; Accounting; Teaching; Training source.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Relação de titulados por Programa de Pós-graduação.....	69
Tabela 2 – Relação de titulados (2004 a 2015)	71
Tabela 3 – Escala de consistência interna	76
Tabela 4 – Perfil dos respondentes	85
Tabela 5 – Frequência das respostas sobre as competências	87
Tabela 6 – Métodos de ensino pelo Programa de Pós-graduação	90
Tabela 7 – Métodos de formação prática.....	93
Tabela 8 – Métodos de formação pela IES.....	94
Tabela 9 – Métodos de formação prática proporcionada pela IES.....	96
Tabela 10 – Métodos de formação individuais.....	98
Tabela 11 – Teste 1 de Mann-Whitney	100
Tabela 12 – Análise comparativa de mestres e doutores	101
Tabela 13 - Teste 2 de Mann-Whitney	102
Tabela 14 – Teste 1 de Kruskal Wallis.....	103
Tabela 15 - Análise comparativa pelo tempo de docência	104
Tabela 16 - Teste 2 de Kruskal Wallis	105
Tabela 17 - Teste 3 de Kruskal Wallis	106
Tabela 18 – Postos atribuídos ao Programa de Pós-graduação	107
Tabela 19 – Teste de Wilcoxon para Pós-graduação.....	108
Tabela 20 - Postos atribuídos ao IES.....	108
Tabela 21 - Teste de Wilcoxon para IES.....	109
Tabela 22 - Postos atribuídos a formação por interesse próprio.....	109
Tabela 23 - Teste de Wilcoxon na formação por interesse próprio.....	109

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Ideias da docência como um ofício “sem saberes”	27
Quadro 2 – Os saberes dos professores	33
Quadro 3 - Conhecimentos, saberes e competências da docência.....	40
Quadro 4 – Saberes mobilizados pelo professor	44
Quadro 5 – Inventário das competências docentes.....	48
Quadro 6 – Classificação na dimensão estímulo intelectual	61
Quadro 7 – Classificação da pesquisa	67
Quadro 8 – Resumo dos testes estatísticos	112
Figura 1 – Fases do ciclo de vida do professor	30
Figura 2 – Etapas do planejamento	58
Figura 3 – Esquema da população e amostra do estudo	72
Figura 4 – Etapas da coleta de dados.....	77
Figura 5 – Esquema de análise dos resultados	79
Figura 6 – Resumo metodológico da pesquisa	83
Gráfico 1 – Número de cursos de Ciências Contábeis no Brasil	16
Gráfico 2 – Número de contadores no Brasil de 2004 a 2015	17
Gráfico 3 – Preparação para a docência na Pós-graduação	92
Gráfico 4 - Nível de preparação para a docência na IES	96
Gráfico 5 – Média das respostas.....	110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAA	<i>American Accounting Association</i>
AECC	<i>Accounting Education Commission Change</i>
AICPA	<i>American Institute of Certified Public Accountants</i>
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFC	Conselho Federal de Contabilidade
CPA	<i>Certified Public Accountant</i>
EUA	Estados Unidos da América
FUCAPE	Fundação Instituto Capixaba de Pesquisas em Contabilidade, Economia e Finanças
FURB	Universidade Regional de Blumenau
IES	Instituição de Ensino Superior
IFRS	<i>International Financial Reporting Standards</i>
ISAR	<i>International Standards of Accounting and Reporting</i>
ISEC	Instituto Superior de Ensino Contábil
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Superior
MBA	<i>Master's in Business Administration</i>
MG	Minas Gerais
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
Ph.D	<i>Philosophiae Doctor</i>
PR	Paraná
PUC	Pontífica Universidade Católica
SC	Santa Catarina
TDM	<i>Total Design Method</i>
TGS	Teoria Geral dos Sistemas
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UNB	Universidade de Brasília
UNIFECAP	Centro Universitário Álvares Penteado
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNCTAD	<i>United Nations Conference on Trade and Development</i>
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
USP	Universidade de São Paulo
USP-RP	Universidade de São Paulo de Ribeirão Preto

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	Contextualização	15
1.2	Problema de pesquisa	18
1.3	Objetivos	20
1.4	Relevância do tema e justificativas.....	21
1.5	Contribuições e delimitações do estudo	22
1.6	Estrutura do trabalho.....	24
2	REFERENCIAL TEÓRICO	25
2.1	Docência no ensino superior	25
2.1.1	Profissionalismo na docência.....	25
2.1.2	Fontes de formação para a docência.....	32
2.2	Conhecimentos, saberes e competências necessárias à prática docente.....	39
2.2.1	Conhecimentos necessários à prática docente	41
2.2.2	Saberes necessários à prática docente	43
2.2.3	Competências necessárias à prática docente	48
2.2.4	Competências docentes no ensino da contabilidade.....	50
2.3	Construtos baseados no estudo de Swain e Stout (2000)	55
2.3.1	Accounting Education Change Commission	55
2.3.1.1	Organizar o currículo e planejar a ação educativa.....	56
2.3.1.2	Selecionar e preparar os conteúdos disciplinares	59
2.3.1.3	Comunicar o conteúdo.....	60
2.3.1.4	Dominar métodos de ensino	62
2.3.1.5	Avaliar a aprendizagem	64
2.3.1.6	Orientar e aconselhar	65
3	METODOLOGIA	67
3.1	Tipologia da pesquisa	67
3.2	População alvo da pesquisa.....	68
3.3	Descrição da amostra.....	70
3.4	Instrumento de coleta dos dados	73
3.5	Pré-teste do questionário	74
3.6	Coleta de dados	77
3.7	Tratamento e análise dos dados.....	78
4	ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	84
4.1	Análise descritiva dos dados	84
4.1.1	Caracterização dos respondentes	84
4.1.2	Análise das competências para docência.....	86
4.1.3	Análise das fontes do conhecimento para a docência	90
4.1.3.1	Formação pelo Programa de Pós-graduação	90
4.1.3.2	Formação pela Instituição de Ensino Superior	94
4.1.3.3	Formação por interesse próprio	98
4.2	Testes estatísticos	99
4.2.1	Teste <i>U</i> de Mann-Whitney	100
4.2.2	Teste de Kruskal Wallis.....	102
4.2.3	Teste de Wilcoxon.....	106
4.2.3.1	Programa de Pós-graduação	107
4.2.3.2	Instituição de Ensino Superior.....	108
4.2.3.3	Interesse próprio	109
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	113

REFERÊNCIAS121
ANEXOS133
APÊNDICES147

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização

O ambiente educacional vem sendo diretamente afetado pela globalização, por meio dos avanços da tecnologia e da ciência, os quais influenciam diretamente os meios de acesso à informação e ao conhecimento, uma vez que há nesse ambiente a maior integração entre a transferência de conhecimento e sua consolidação, principalmente, em relação à formação profissional, intelectual e social do indivíduo (ARAÚJO; MELLO, 2014).

O ensino de graduação em contabilidade no Brasil insere-se no movimento de globalização, devido à adoção dos padrões internacionais de Contabilidade, ocorrida nos últimos anos (ARAÚJO et al., 2015), a qual vem exigindo um novo perfil dos profissionais contábeis, com características mais técnica, crítica, ética e proativa (GRADVOHL; LOPES; COSTA, 2009).

Esse novo perfil exigido afeta, conseqüentemente, o papel dos docentes no processo de formação desse profissional, uma vez que sua responsabilidade é desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes, e dotar o aluno de competência com vistas ao seu sucesso na carreira (OTT et al., 2011). Gil (2006) afirma que os professores que enfatizam as competências de seus alunos são aqueles cuja preocupação está em ensiná-los a aprender e, por conseguinte, a se desenvolver profissionalmente, a partir da construção do seu próprio repertório de conhecimentos.

A formação de professores para o ensino superior vem ganhando ênfase quando se discute a melhoria da qualidade do ensino e da preparação do futuro profissional para atuação no mercado de trabalho, principalmente, em um ambiente de significativa expansão dos cursos de graduação em Ciências Contábeis, a qual acarreta em uma grande diversidade de alunos (diferentes gerações, raça, idade) (NGANGA et al., 2016); com estilos cognitivos de aprendizagem, escolarização prévia, motivações e expectativas distintas (CUNHA; PINTO, 2009), demandando do professor habilidades para o devido tratamento às diferenças durante o processo de ensino-aprendizagem (ARAÚJO et al., 2015).

A expansão dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil é notória a partir da década de 90. Em 1973 havia 131 cursos, no período de 1976 a 1986 havia 28 novos cursos de graduação, no período de 1986 a 1996 esse número aumentou para 190, e de 1996 a 2006 o número eleva-se para 526, conforme demonstrado no Gráfico 1. A criação de novos cursos de graduação em Ciências Contábeis continua em ascensão, uma vez que, em 2013, 1.207 cursos estavam sendo ofertados e, conforme atualização do *website* e-MEC, até maio de 2016 o número passou para 1.443. Cabe informar que os dados dos anos de 2014 e 2015, até o presente momento, não estão disponíveis no Sistema e-MEC disponibilizado pelo Ministério da Educação.

Gráfico 1 – Número de cursos de Ciências Contábeis no Brasil
Fonte: Inep (2013).

O número de profissionais contadores existentes no mercado de trabalho vem crescendo ao longo dos anos, assim como o número de cursos de graduação em Ciências Contábeis. Em 2004 havia 166.670 profissionais habilitados ao exercício da profissão contábil no Brasil (CFC, 2015). Em 2015, conforme *website* do Conselho Federal de Contabilidade (CFC), atualizado em 30/12/2015, havia 334.641 profissionais contadores no mercado brasileiro, um aumento de 100,78%, conforme apresentado no Gráfico 2. Esses dados ratificam a parcela de responsabilidade, que tem o professor, em formar profissionais capacitados ao exercício da profissão, no mercado de trabalho.

Gráfico 2 – Número de contadores no Brasil de 2004 a 2015
 Fonte: Elaborado pela autora com base em CFC (2014; 2015).

A Pós-graduação *stricto sensu* tem um importante papel nesse contexto de expansão, uma vez que a preparação para o exercício da docência superior far-se-á, prioritariamente, neste nível de ensino, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Superior (LDBEN), Lei nº 9.394/96.

O histórico dos cursos de mestrado e doutorado em Contabilidade no Brasil iniciou em 1970 e 1978, respectivamente, com a criação do mestrado em Contabilidade e Controladoria e o Doutorado em Contabilidade, ambos pela Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo. O segundo curso de mestrado foi ofertado em 1978 pelo Programa de Ciências Contábeis e Atuariais da Pontífica Universidade Católica de São Paulo. O terceiro foi implantado em 1984, pelo Instituto Superior de Ensino Contábil (ISEC) e, atualmente, funciona na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (VENDRAMIN, 2014).

Hoje, são ofertados 21 cursos de mestrado e 10 cursos de doutorado em Contabilidade no Brasil, nas seguintes instituições de ensino: FUCEPE, FURB, PUC, UEM, UERJ, UNB, UNIFECAP, UNIOESTE, UNISINOS, UFBA, UFES, UFMG, UFPB, UFPE, UFPR, UFRJ, UFRN, UFSC, UFU, USP, USP-RP.

Dessa forma, infere-se que os cursos de Pós-graduação em Contabilidade ofereçam componentes curriculares que possibilitem aos discentes o acesso aos saberes pedagógicos, importantes ao preparo para suas atividades de ensino (NGANGA et al., 2016).

No entanto, o que se verifica é que parte dos profissionais docentes do ensino superior, com exceção daqueles que obtiveram diploma em licenciatura, não possui uma formação sistemática, necessária à construção de uma identidade profissional para a docência. Embora estejam no ambiente da sala de aula, nem sempre dominam os saberes necessários para atuar como profissionais docentes (SLOMSKI, 2008).

A ausência de formação pedagógica da maioria dos docentes universitários decorre da sua formação inicial em cursos de bacharelado não incluir os conhecimentos teórico/epistemológicos sobre os processos de ensino-aprendizagem (OLIVEIRA, 2011); uma vez que, com exceção dos cursos de licenciatura, os demais profissionais são formados bacharéis em suas áreas afins, com foco em conhecimentos voltados para essas áreas.

1.2 Problema de pesquisa

Médico, advogado, engenheiro, contador são algumas profissões que exigem formação profissional a partir da aquisição teórica e prática de conhecimentos para o exercício de suas atividades. A docência, assim como a maioria das profissões, também requer formação profissional, demanda por saberes, competências e habilidades próprias para seu ofício (SLOMSKI, 2008).

Vendruscolo e Behar (2014) afirmam que o papel do professor na formação dos futuros profissionais exige conhecimento teórico, pedagogia e experiência profissional. No ensino contábil, Andere e Araujo (2008) apontam ser necessário ao docente de Contabilidade conhecimentos teóricos, estruturais, didáticos e pedagógicos, além dos conhecimentos e das habilidades técnicas exigidas pela profissão de contador.

Os conhecimentos, os saberes e as competências que os professores de contabilidade necessitam em sua formação para atuação junto aos discentes (MIRANDA, CASA NOVA,

CORNACCHIONE JR., 2012; NOGUEIRA, CASA NOVA, CARVALHO, 2012; SLOMSKI, 2008; VENDRUSCOLO, BEHAR, 2014) e as fontes desses conhecimentos (SHULMAN, 1987; SUNDEM, 1999; SWAIN, STOUT, 2000; TARDIF, RAYMOND, 2000; SLOMSKI et al., 2013) são facilmente identificados na literatura, e continuam a ser explorados por estudiosos da área da educação e da área contábil. No entanto, ainda não é claro se de fato essa formação ocorre, uma vez que, estudos revelam que a formação de professores de Ciências Contábeis no Brasil não contempla a abordagem das teorias cognitivas e o desenvolvimento de competências do professor (NOSSA, 1999; LAFFIN, 2005; GIL, 2006; ANDERE, ARAÚJO, 2008; SLOMSKI, 2008; MARSHALL, 2010; MIRANDA, 2011).

Comunelo et al. (2012) ratificam esse ponto afirmando que professores cuja formação ocorreu em cursos de bacharelado, de forma geral, revelam uma lacuna em sua formação no que tange às condições necessárias para a atuação como docente, tendo em vista que não tiveram contato com disciplinas ligadas a conteúdos didático-pedagógicos durante a graduação. No entanto, o exercício da profissão docente requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes a sua didática, ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência, sua preparação e constante atualização (RAMALHO, 2006).

Swain e Stout (2000), abalizados na preocupação da comissão norte-americana *Accounting Education Change Commission* (AECC) quanto a necessidade de ensinar professores de contabilidade sobre métodos de formação adequados ao ensino contábil, bem como as competências didático-pedagógicas a serem enfatizadas pelos programas de Pós-graduação em contabilidade, quando da formação dos futuros docentes; estudaram a percepção dos recém-doutores em contabilidade norte-americanos quanto à importância das competências propostas pela AECC e, se essas competências fizeram parte de sua formação para a docência sob três possíveis fontes deste conhecimento: programa de pós graduação, instituição de ensino de atuação docente e por interesse próprio.

Baseado no estudo de Swain e Stout (2000), a partir do questionário desenvolvido e validado pelos autores, o presente trabalho, a fim de colaborar com as pesquisas na área de formação docente, norteou-se pelo seguinte problema de pesquisa: qual a percepção dos professores, mestres e doutores em Contabilidade, no que diz respeito às competências didático-pedagógicas e as fontes de sua formação para a docência?

Consideraram-se, nesse estudo, as competências didático-pedagógicas em um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, os saberes, as competências, as habilidades e as atitudes dos docentes que o permitem exercer adequadamente sua profissão. Mais especificamente, analisou-se as competências relacionadas à organização do currículo e o planejamento da ação educativa; ao ato de selecionar e preparar os conteúdos disciplinares; comunicar o conteúdo; dominar métodos de ensino; avaliar a aprendizagem; e orientar e aconselhar os alunos.

Quanto às fontes de formação para a docência, esse estudo buscou a formação recebida nos programas de Pós-graduação, a partir de disciplinas e estágio docência, por exemplo; e pelas Instituições de Ensino Superior (IES), em programas desenvolvidos para a formação continuada do corpo docente; bem como a formação obtida por interesse próprio.

1.3 Objetivos

O objetivo geral da pesquisa é analisar a formação dos docentes, mestres e doutores em Contabilidade, no Brasil, quanto às competências didático-pedagógicas e às fontes de sua formação para a docência.

O estudo terá como base teórica as competências didático-pedagógicas proposta por Swain e Stout (2000) e as fontes propostas pelos autores para a formação docente, quais sejam: nos programas de Pós-graduação, nas Instituições de Ensino Superior e a partir da busca por interesse próprio. As competências didático-pedagógicas propostas para análise neste estudo dizem respeito aos atos de: organizar o currículo e planejar a ação educativa; selecionar e preparar os conteúdos disciplinares; comunicar o conteúdo; dominar métodos de ensino; avaliar a aprendizagem; e orientar e aconselhar os alunos.

Para melhor atender ao objetivo geral foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- i. Analisar a formação dos docentes, a partir de cada competência didático-pedagógica;
- ii. Identificar se houve formação para a docência nas três fontes consideradas nesse estudo (programa de Pós-graduação, Instituição de Ensino Superior (IES) e busca por interesse próprio);

- iii. Analisar, comparativamente por grupos (mestres/doutores; tempo de docência), a formação proporcionada pelas fontes considerados nesse estudo;
- iv. Comparar a percepção dos respondentes quanto à responsabilidade de cada espaço formativo na formação para a docência e a real formação proporcionada por esses espaços.

1.4 Relevância do tema e justificativas

Almeida e Pimenta (2014) afirmam que a formação de professores para o ensino superior vem ganhando ênfase no cenário mundial, em decorrência da importância do ensino nos cursos de graduação e o frequente despreparo dos docentes para essa atividade.

Pesquisas em torno dessa temática vêm ganhando ênfase em estudos na área contábil (NGANGA et al, 2014; SLOMSKI et al., 2013; MIRANDA, 2010; ANDERE, ARAUJO, 2008; SLOMSKI, 2007), com discussões voltadas para o profissionalismo na docência; a genealogia dos saberes da prática docente; a importância do contato com práticas exercidas no mercado profissional; e a relevância dos conhecimentos didático-pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem (MIRANDA, CASA NOVA, CORNACCHIONE JR., 2014; SLOMSKI et al., 2013; SLOMSKI, 2007).

Pesquisar o ensino contábil no Brasil faz-se importante em detrimento de alguns pressupostos, como: (i) o crescimento da oferta dos cursos de graduação em Ciências Contábeis nos últimos anos; (ii) a qualificação do corpo docente, (iii) a influência dos docentes na formação dos futuros profissionais da área, tais como, as habilidades e os conhecimentos técnicos e gerenciais; (iv) a adoção das Normas Internacionais de Contabilidade.

Dentre esses pressupostos, esta pesquisa tomará como foco a formação do docente dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil, em função do fundamental papel que este exerce na formação dos futuros profissionais da área. Para tanto, faz-se necessário que o docente detenha, não só conhecimentos específicos da área correspondente às disciplinas que ministra, mas também conhecimentos pedagógicos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, necessários para o bom desempenho da sua profissão (SLOMSKI et al., 2013).

Miranda (2010) afirma que a necessidade de formação didático-pedagógica não descarta a importância dos conhecimentos específicos, porém ser contador não significa já estar formado para o ensino. No entanto, “faltam estudos que explorem mais aprofundadamente as necessidades de uma formação pedagógico-didática consistente, em termos do papel que as instituições de ensino poderiam desempenhar na formação docente” (MIRANDA; CASA NOVA; CORNACCHIONE JR., 2012, p. 146).

Nesse sentido, quanto às fontes de aquisição dos saberes para a docência, Tardif (2012) aponta a formação inicial e continuada; o currículo e a socialização escolar; o conhecimento das disciplinas a serem ensinadas; a experiência na profissão; a cultura pessoal e profissional; e a aprendizagem com os pares, como algumas dessas fontes. O que se verifica, porém, é que poucos são os trabalhos, na área contábil, que buscam analisar as fontes dessa formação para os docentes de Contabilidade (LAFFIN, 2008, 2012; SLOMSKI, et al, 2013).

No presente estudo, são investigadas três possíveis fontes, também designados como espaços formativos, são eles: nos Programas de Pós-graduação, nas Instituições de Ensino Superior, além do interesse próprio na busca desses conhecimentos. Vale ressaltar que a formação inicial descrita por Tardif refere-se à formação recebida pelos docentes que se formam nos cursos de graduação em licenciatura, formação essa não recebida pelos professores de contabilidade, uma vez que o curso de graduação em Ciências Contábeis forma bacharéis.

1.5 Contribuições e delimitações do estudo

O presente estudo colabora com as pesquisas da área de Ciências Contábeis, tendo em vista que possibilita um mapeamento das percepções dos professores de contabilidade sobre a formação recebida para o exercício da docência. Nesse sentido, poderá fornecer subsídios para o aperfeiçoamento do processo de formação desses docentes, elencando as competências didático-pedagógicas consideradas importantes no exercício dessa profissão, bem como o *locus* possível dessa formação, acarretando em possíveis melhorias no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, este estudo tem potencial para contribuir com a literatura sobre formação docente, uma vez que a partir da análise proposta será possível identificar se os conhecimentos propostos para a formação do professor de contabilidade (SUNDEM, 1999; SWAIN, STOUT, 2000), são importantes, na percepção desse; além de contribuir para analisar se as fontes apontadas pela literatura (LDBEN, 1996; SHULMAN, 1987; SUNDEM, 1999; SWAIN, STOUT, 2000; TARDIF, RAYMOND, 2000), quais sejam: Programa de Pós-graduação e Instituição de Ensino Superior, estão contribuindo para a formação de professores qualificados.

Este estudo busca, ainda, auxiliar as instituições formativas e os próprios professores a identificar as lacunas percebidas na formação dos docentes de contabilidade, e explorar os métodos de formação utilizados por programas de Pós-graduação, IES e pelos próprios professores, podendo, dessa forma, ser utilizado como oportunidades para melhorar o processo de desenvolvimento do profissional docente.

Sendo assim, no presente estudo serão considerados docentes dos cursos de graduação em Ciências Contábeis, que tenham cursado mestrado e doutorado em Contabilidade no Brasil, uma vez que conforme a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (2015a) um dos objetivos dos cursos de Pós-graduação *stricto sensu* é a formação de professores competentes que possam atender a demanda no ensino básico e superior. Além disso, foi utilizado como critério de seleção os docentes que estivessem atuando na docência por pelo menos três anos, com base em Huberman (2000, p. 40), pois após esse período o professor ingressa na fase da estabilização, ou seja, “sente-se mais à vontade para enfrentar situações complexas ou inesperadas, além de consolidar e aperfeiçoar o seu repertório de base no seio da turma”, além de preocupar-se menos consigo e mais com os objetivos didáticos.

O estudo delimita-se quanto ao público-alvo, uma vez que se considerou apenas a percepção de docentes, mestres e doutores em Contabilidade titulados no Brasil, desconsiderando outros agentes importantes em seu processo formativo, como coordenadores de Pós-graduação e dirigentes das Instituições de Ensino Superior, os quais podem gerar informações relevantes para triangulações, a partir de suas percepções.

Assim, entende-se que estudar a formação do professor de contabilidade, a partir da percepção do próprio docente, auxilia no aperfeiçoamento do processo formativo para a profissão. A

qualidade do ensino reflete na qualidade do profissional que emerge desse ensino e que fará parte da sociedade que se configura com suas lacunas econômicas, sociais e educacionais (TAVARES, 2001).

Dessa forma, a qualidade da formação do professor reflete na qualidade do ensino que esse constrói em sala de aula, o qual impacta em uma melhor preparação de seus alunos para o mercado de trabalho, e em âmbito geral, contribui para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem nos cursos de graduação de Ciências Contábeis no Brasil.

Almeida e Pimenta (2014) inferem que estudar a formação dos docentes do ensino superior pode contribuir na produção de mudanças nas práticas desses profissionais, e consequentemente, a repercussão dessa tendência pode influenciar a implementação de políticas institucionais focadas na valorização e qualificação do trabalho docente.

1.6 Estrutura do trabalho

O trabalho está estruturado em cinco capítulos, que foram divididos visando a conexão lógica da escrita deste estudo. O primeiro capítulo contempla a introdução ora apresentada, onde foi contextualizado o tema, foi abordado o problema de pesquisa, os objetivos propostos, a justificativa, foram apontadas as contribuições e as delimitações do estudo.

Em seguida, no capítulo 2, serão apresentados os pressupostos teóricos que embasaram a análise dos resultados, bem como os estudos desenvolvidos na área de formação docente, os quais abordam as fontes de formação para a docência, bem como os saberes e as competências necessárias a esse ofício.

O capítulo 3 detalha os aspectos metodológicos utilizados para o alcance dos objetivos propostos, incluindo o desenho da pesquisa, bem como a forma de coleta e análise dos dados. O capítulo 4 aborda a análise e as discussões dos resultados, e por fim, são apresentadas as considerações finais do estudo, no capítulo 5.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção discorre-se sobre a docência no ensino superior, abordando apontamentos teóricos sobre a profissão e as fontes dos seus saberes próprios, bem como sobre os conhecimentos, os saberes e as competências necessárias para a prática do seu ofício e os estudos relacionados a esse enfoque na área contábil.

2.1 Docência no ensino superior

2.1.1 Profissionalismo na docência

A discussão que permeia a definição de profissionalismo, e mais especificamente o profissionalismo na docência, vem sendo construída e delineada por alguns autores no campo da educação, como Bourdoncle (1993), Hargreaves e Goodson (1996), Gauthier et al. (1998) e Libâneo (1998).

Na visão de Bourdoncle (1993), o termo profissionalismo relaciona-se à defesa e à valorização da profissão (sentido coletivo) e implica a adesão a esses valores, consciência profissional e exigência de eficácia (sentido individual).

Na percepção de Libâneo (1998, p. 90), o profissionalismo significa, de forma mais específica ao campo da docência, a “participação na construção coletiva do projeto pedagógico, dedicação ao trabalho de ensinar a todos, domínio da matéria e dos métodos de ensino, respeito à cultura dos alunos, assiduidade, preparação de aulas, etc”.

Hargreaves e Goodson (1996), a partir da literatura, distinguiram cinco discursos a respeito do profissionalismo, são eles: o profissionalismo clássico, o profissionalismo prático, o profissionalismo flexível, o profissionalismo alargado e o profissionalismo complexo.

Na classificação do profissionalismo clássico, o ensino é comparado com as profissões convencionais (tais como medicina e direito), e reside na tentativa de assimilação de condutas

e códigos ético-deontológicos predeterminados e controlados pelo próprio corpo de profissionais. Nesse caso, o trabalho é desenvolvido por meio de um forte sentimento ético da sua função no sentido da satisfação das necessidades dos clientes/alunos e de outros agentes educativos. O professor é visto como um especialista numa determinada área (destacando-se o rigor científico e técnico na transmissão de certezas científicas).

O profissionalismo prático enfatiza a experiência e o saber prático, construído individualmente pelo professor, com base na experiência e nas rotinas (em detrimento do saber técnico). Nesse caso, o profissionalismo é marcado pela experiência e pelo conhecimento prático e desenvolve-se no contexto da sala de aula – espaço de trabalho do professor.

Os profissionalismos flexível, alargado e complexo, possuem uma visão mais ampla do processo educativo, na medida em que os professores se libertam da transmissão e da exigência de comportamentos predefinidos, alargando seu espaço de ação para além da sala de aula e assumindo um papel que lhes exige o desenvolvimento de capacidades como a resolução de problemas, a comunicação, o desenvolvimento profissional contínuo, etc.

Assim, no profissionalismo flexível, o professor assume-se como um profissional de contexto, quebrando-se o isolamento do professor, uma vez que este recorre ao trabalho conjunto com os colegas (para fortalecer opiniões e ações profissionais), o que pressupõe o desenvolvimento de um trabalho integrado e plural produzido pelo conjunto de profissionais de uma dada organização (não se circunscrevendo, portanto, apenas ao espaço da sala de aula).

O profissionalismo alargado, também denominado por “novo profissionalismo”, implica a consideração do contexto educacional, a partir de discursos mais amplos a respeito do profissionalismo docente, visto como organização educativa. Nesse contexto, o professor é visto como profissional autônomo (integrando a sua prática, preocupando-se com as teorias educacionais, com a formação contínua, incluindo o trabalho com os outros etc.).

Finalmente, o profissionalismo complexo remete para os paradoxos que marcam a profissão num contexto de crescente complexidade (e desvalorização social da profissão), associada a uma maior exigência e diversidade de alunos. O papel do professor surge situado nas esferas

política e social, e o seu comportamento intencional é influenciado pela organização política e pelo processo de socialização profissional.

Pode-se concluir, portanto, que “o Profissionalismo, atrelado aos conceitos de Profissionalização (políticas educacionais e autonomia) e Profissionalidade (mudança e aperfeiçoamento docente) bases de uma formação contínua, contrapõe-se, simultaneamente, ao amadorismo e ao mercenarismo” (PAULA Jr., 2012, p. 5), que vão ao encontro das ideias preconcebidas, que por muito tempo norteou a prática docente, de que a docência é um ofício sem saberes, como aponta Gauthier et al. (1998, p. 20), elencadas no Quadro 1.

Concepções de um ofício sem saberes	
Concepção	Definição
Basta conhecer o conteúdo	O saber necessário se reduz unicamente ao conhecimento do conteúdo da disciplina.
Basta ter talento	Ensinar é apenas uma questão de talento.
Basta ter bom senso	Qualquer um que dê provas de bom senso pode ensinar.
Basta seguir a intuição	A intuição é um guia seguro para saber ensinar.
Basta ter experiência	Ensinar se aprende apenas na prática, errando e acertando.
Basta ter cultura	A base do ensino é a cultura.

Quadro 1 – Ideias da docência como um ofício “sem saberes”

Fonte: Gauthier et al. (1998, p. 20-25).

A fim de que se constitua enquanto profissão é importante salientar que a docência é um “ofício feito de saberes”, que requer formação, ou seja, requer a construção de um repertório próprio de conhecimentos para o ensino (GAUTHIER et al., 1998).

Bourdoncle (1993, p. 105) assevera: “não pode haver profissão sem um repertório de saberes formais capazes de orientar a prática”. Gauthier et al. (1998) defendem a formalização de saberes como fundamento da identidade profissional do professor, e afirmam que:

advogar unicamente em favor da experiência é prejudicar a emergência do conhecimento profissional dos professores, visto que se reconhece uma profissão principalmente pela posse de um saber específico formalizado e adquirido numa formação de tipo universitário (GAUTHIER et al., 1998, p. 23-24).

No entanto, como exigir do professor universitário formação didático-pedagógica se essa é pouco considerada quando da sua admissão no ensino superior, uma vez que “sempre privilegiou o domínio de conhecimentos e experiências profissionais como únicos requisitos para a docência nos cursos superiores” (MASETTO, 2012, p. 14)?

Esse ponto levantado por Masetto (2012) corrobora com um paradoxo apontado por Almeida e Pimenta (2014), no que tange aos requisitos exigidos ao docente quando do seu ingresso no ensino superior, que

ao contrário, do professor da escola básica, exige-se a formação de nível superior com a comprovação de inúmeras horas dedicadas a aprendizados didáticos, avaliativos e organizacionais do ensino. Paradoxalmente, aos docentes dos cursos superiores que formam professores para a escola básica não é exigida a competência acadêmica para ensinar. E paradoxal ainda é a exigência de uma prova didática na maioria dos concursos para ingresso na carreira docente do ensino superior, que raramente examina devidamente a competência didática para o ensino nos cursos de graduação (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 11).

Os conhecimentos valorizados nos processos seletivos em concursos para docentes “são os conhecimentos específicos do professor em relação a sua área de formação, bem como sua experiência profissional e titulações na área comum à de formação inicial” (OLIVEIRA; SILVA, 2012, p. 196). Slomski et al. (2013, p. 75) ratificam:

para o exercício da docência universitária, não se tem, habitualmente, exigido elementos referentes à formação para o magistério. Essa formação, quando ocorre, limita-se ao cursar de uma disciplina da área da Metodologia do Ensino Superior durante a Pós-graduação, com carga horária média de 60 horas (SLOMSKI et al., 2013, p. 75).

Sendo assim, o professor do ensino superior é caracterizado como aquele que domina o conhecimento específico de sua área ou disciplina, mas que não necessariamente sabe ensinar (ALMEIDA; PIMENTA, 2014).

De um modo geral, os professores universitários não iniciam a carreira como professores conhecendo as discussões sobre propostas pedagógicas, currículo, avaliações, dentre outros elementos que se fazem presentes nas discussões sobre o processo de ensino-aprendizagem. Ao iniciarem na docência universitária, muitas vezes, “já chegam com esses dispositivos previamente aprovados, ficando para eles apenas o papel de executar as ementas das disciplinas elaboradas anteriormente à sua admissão” (NASCIMENTO; SILVA, 2012, p.337).

Almeida e Pimenta (2014, p. 12) corroboram e afirmam que

o professor universitário não tem uma formação voltada para os processos de ensino e aprendizagem pelos quais é responsável quando inicia sua vida acadêmica. Os elementos constitutivos de sua atuação docente, como a relação da disciplina com o projeto do curso, planejamento, organização da aula, metodologias e estratégias

didáticas, avaliação, peculiaridades da interação professor-aluno, lhe são desconhecidos, bem como a compreensão do sentido e do significado de sua área específica na formação dos estudantes como sujeitos e cidadãos, questões essas determinantes do que se ensina, do para que se ensina e dos modos como se ensina e que são próprias da atividade educativa de ensinar (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 12).

Essa lacuna de formação dos docentes do ensino superior acarreta, ainda, outras dificuldades enfrentadas pelos professores. Araújo et al. (2015) mapearam os problemas encarados por 574 professores brasileiros de contabilidade quando do ingresso na carreira docente e em fases posteriores, a partir do ciclo de vida profissional dos professores, proposto por Huberman (2000), e concluíram que o ingresso na carreira docente é a fase mais crítica, uma vez que os professores deparam-se com problemas como: (1) falta de motivação discente; (2) heterogeneidade das classes; (3) quantidade de trabalho administrativo; (4) salas muito grandes; (5) falta de tempo; e (6) dificuldade para determinar o "nível de aprendizado".

Os resultados apontados ratificam que o bacharel se torna professor sem nenhum tipo de formação pedagógica, e conforme Gauthier et al. (1998) assevera:

(...) 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. 23-24).

“Os professores experimentam, ao longo de sua vida profissional, diferentes expectativas, preocupações, satisfações e frustrações” (GIL, 2006, p. 31). Um estudo clássico que demonstra esses sentimentos foi proposto por Huberman (2000), a partir de uma pesquisa realizada na Suíça, com 160 professores de ensino secundário. O autor propôs um ciclo de vida profissional dos professores com objetivo de evidenciar as principais fases pelas quais os docentes passam ao longo de sua carreira profissional, como evidenciado na Figura 1.

Figura 1 – Fases do ciclo de vida do professor
 Fonte: adaptado de Huberman (2000, p. 47).

A primeira fase enfrentada pelos docentes, dura de 1 a 3 anos, conforme Huberman (2000), e inclui dois aspectos: o de sobrevivência e o de descobrimento, que também pode ser relacionada ao “choque de realidade” e ao “entusiasmo inicial”. O aspecto de sobrevivência caracteriza-se pelo reconhecimento das diferenças entre os ideais e a realidade, e envolve a preocupação consigo mesmo. O aspecto do descobrimento traduz o entusiasmo inicial por estar exercendo a profissão, o orgulho de ter a própria classe e de fazer parte de um corpo profissional. Essa experiência de entrada na carreira pode ser fácil ou difícil, em virtude de fatores pessoais ou institucionais. Mas os que a acham fácil são os que mantêm relacionamentos positivos com os estudantes, apresentam considerável senso de domínio do ensino e conseguem manter o entusiasmo inicial. Já os que acham difícil, associam-na, sobretudo a uma carga horária excessiva, à ansiedade, a dificuldades com os estudantes e ao grande investimento de tempo (GIL, 2006).

Tardif e Raymond (2000) citam estudos, que apontam os cinco ou sete primeiros anos da carreira como um período crítico, de aprendizagens intensas para os docentes, determinando, inclusive, seu futuro e sua relação com a profissão.

No ciclo de vida proposto por Huberman (2000), a próxima fase inicia-se aos quatro anos e vai até os seis anos de docência, e é denominada como sendo a de estabilização, a qual “precede ligeiramente ou acompanha um sentimento de “competência” pedagógica crescente” (HUBERMAN, 2000, p. 40). “Nessa fase o professor apresenta maior facilidade no relacionamento com os alunos, domina as técnicas instrumentais e é capaz de selecionar materiais e métodos apropriados para o desenvolvimento dos alunos” (GIL, 2006, p. 32).

Após a etapa de estabilização, o professor pode passar pela fase de “diversificação” ou de “questionamento”. Na fase de diversificação o professor sente-se menos inseguro para experimentar outras técnicas e abordagens em sala de aula e diversificar suas ações frente ao ensino, realizando mudanças no material a ser utilizado nas disciplinas, no modo de avaliar seus alunos, de agrupá-los em sala de aula e de sequenciar o conteúdo, por exemplo. Para Huberman (2000, p. 42), “os professores, nessa fase das suas carreiras, seriam, assim, os mais motivados, dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas”. Essa fase possui o maior tempo de duração, iniciando-se aos sete anos de trabalho e estendendo-se até os 25 anos.

No entanto, ao invés de seguir sua profissão pelo caminho da diversificação, o professor pode vir a questionar sua escolha profissional, pela docência. Conforme Huberman (2000, p. 43), “trata-se de uma fase com múltiplas facetas, de tal modo que pretender fazer-lhe corresponder uma definição redutora se torna tarefa difícil, se não mesmo ilegítima”. Essa fase é aquela em que o profissional, conforme leitura de Araújo et al. (2015, p. 96), “faz uma análise de sua “vida”, das coisas que já realizou e quais ainda pretende realizar, sendo a incerteza sobre a escolha que foi feita anteriormente (em termos profissionais) constante em suas decisões”.

No ciclo de vida profissional do professor, a próxima fase é a de “serenidade” ou “conservantismo”, as quais dependerão da escolha realizada pelo professor na fase anterior. Se o professor passou pela fase da “diversificação”, inicia-se o processo de serenidade e distanciamento afetivo, em que o docente sente não ter mais o que provar aos outros ou a si próprio e reduz a distância entre os objetivos traçados no início da carreira daquilo que alcançou até o momento, bem como constrói metas mais modestas a serem alcançadas no futuro (HUBERMAN, 2000). Entretanto, se, na fase anterior, o professor passou pela fase do “questionamento”, nesse momento, inicia-se a fase do conservantismo, na qual são comuns as lamentações, o sentimento de nostalgia do passado e a resistência a mudanças (ARAÚJO et al., 2015). Essa fase perdura dos 25 aos 35 anos de profissão.

Por fim, a última fase é a do desinvestimento. Essa fase ocorre no fim da carreira profissional do professor e é caracterizada pelo desinteresse do docente em realizar novos investimentos na carreira, a qual pode ser encarada de forma serena ou amarga, dependendo do caminho trilhado pelo docente nas fases anteriores.

O profissionalismo na docência universitária se consolida como tal no instante em que os profissionais formalizam os saberes próprios deste ofício e constroem seus saberes por meio de um processo de formação, seja essa inicial ou continuada, seja por meio da prática (no dia-a-dia, dentro ou fora da sala de aula) ou da teoria (em disciplinas da licenciatura ou da Pós-graduação). No próximo tópico abordar-se-á mais afundo as fontes dos conhecimentos para a docência.

2.1.2 Fontes de formação para a docência

Diferente do que acontece com os profissionais da maioria das profissões, o professor conhece e reconhece o seu ofício desde o momento em que ingressa no ambiente escolar. Ao longo da sua trajetória acadêmica, muitas vezes sem saber se de fato seguirá a docência como carreira profissional, o professor adquire conhecimentos para atuar como tal e, dessa forma, vai construindo sua identidade profissional, com base em suas crenças, representações e certezas sobre a prática docente (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Conforme apontado no tópico anterior, toda profissão para que se consolide como tal necessita de saberes formalizados e sistematizados. Tardif (2012) defende que todo saber implica em um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem.

Shulman (1987) defende que há pelo menos quatro fontes principais para a base do conhecimento sobre o ensino: (1) disciplinas acadêmicas; (2) materiais e configurações do processo educativo institucionalizado (por exemplo: currículos, livros didáticos, organizações escolares e a estrutura da profissão docente); (3) pesquisas acadêmicas sobre escolaridade, organizações sociais, aprendizagem humana, ensino e desenvolvimento, e os outros fenômenos sociais e culturais que afetam o que os professores podem fazer; e (4) a sabedoria da própria prática.

Tardif (2012) propõe uma tentativa de elucidar os saberes dos professores sob a perspectiva das fontes de aquisição e seus modos de integração no trabalho docente, uma vez que o “desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção” (TARDIF, 2012, p. 68).

Segundo Tardif (2012, p. 33), “os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada e também os saberes dele”.

Dessa forma, o autor propõe um modelo tipológico, conforme demonstrado no Quadro 2 para identificar e classificar os saberes dos professores, relacionando-os com os lugares nos quais os próprios professores atuam, com as organizações que os formam e/ou nas quais eles trabalham, com seus instrumentos de trabalho e, enfim, com sua experiência diária. Ele também coloca em evidência suas fontes de aquisição e seus modos de integração no trabalho docente (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o Magistério	Instituições de formação de professores, os estágios, cursos de capacitação, etc.	Pela formação e pela socialização profissional nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Na utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Quadro 2 – Os saberes dos professores
Fonte: adaptado de Tardif (2012, p. 63).

As fontes do conhecimento para o ensino assinaladas por Shulman (1987) e Tardif (2012) apresentam certa confluência. Ambos identificam que disciplinas próprias da área de conhecimento do professor, adquiridos em cursos de graduação e em materiais e livros didáticos utilizados no trabalho, bem como àquelas relacionadas ao ofício da docência, ou seja, provenientes da formação profissional para o magistério são fontes importantes na aquisição de conhecimento para o ofício da docência.

Outra fonte apontada evidencia a experiência profissional, adquirida dentro e fora da sala de aula, a partir das relações com os alunos e as trocas de experiências com outros professores.

Tardif (2012) afirma que os saberes experienciais adquirem certa objetividade, a partir do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, e devem ser, então, sistematizados a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas.

Slomski (2008, p. 5) aponta, considerando o quadro proposto por Tardif (2012), que “todos os saberes nele identificados são realmente usados pelos professores no contexto de sua profissão e da sala de aula”, e que “os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles”, uma vez que alguns provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades; outros são decorrentes da instituição ou do estabelecimento de ensino (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades etc.); outros, ainda, provêm dos pares, dos cursos de aperfeiçoamento, etc.

Slomski et al. (2013) realizaram um estudo cujo objetivo foi delinear as características dos saberes da docência que estruturam e significam a prática pedagógica de um professor que ministra a disciplina de Gestão de Custos em um curso de Ciências Contábeis, oferecido por uma IES do Estado de São Paulo, procurando identificar os processos que estruturam e dão sentido às suas práticas pedagógicas no contexto universitário. Para tanto, os autores realizaram uma pesquisa exploratória qualitativa, a fim de identificar aspectos da vida profissional e da prática pedagógica do professor, sob a forma de descrição e interpretação de suas experiências vivenciadas, de seu *habitus* e de seus saberes procedimentais. Os autores constataram que os saberes docentes abrangem diferentes tipos e fontes sociais de aquisição, tais como: saber pessoal; saber dos programas; dos livros e materiais didáticos; das tecnologias e técnico-disciplinar, corroborando com o apontado por Tardif (2012).

Dessa forma, verifica-se que são várias as fontes de aquisição dos saberes próprios da docência. As formações inicial e continuada podem ser consideradas como dois estágios principais dessa formação, sendo o estágio inicial, aquele que ocorre quando se prepara para o ingresso na profissão, em cursos de licenciatura, e continuar essa formação ao longo de sua carreira profissional, por meio de atualizações periódicas, em cursos de Pós-graduação e em cursos de formação promovidos pelas Instituições de Ensino Superior, por exemplo, o estágio da formação continuada.

A formação inicial, no que tange aos conhecimentos necessários à docência, para professores do ensino superior, cujo saber disciplinar base foi adquirido em cursos de bacharelado, devem ser desenvolvidos em programas de Pós-graduação *stricto sensu*, conforme apontado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394 de 1996.

A Capes (2015a) corrobora com a LDBEN, quando justifica a necessidade do oferecimento de mestrados e doutorados eficientes e de alta qualidade, em três objetivos: (i) formação de professorado competente que possa atender a demanda no ensino básico e superior garantindo, ao mesmo tempo, a constante melhoria da qualidade; (ii) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; e (iii) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores.

Almeida e Pimenta (2014) afirmam, que segundo diversos estudos, a preparação de docentes para a vida acadêmica, como especialistas em um campo específico do conhecimento, ocorre em geral em programas de Pós-graduação *stricto sensu*, nos quais o futuro docente desenvolve os conhecimentos teóricos e instrumentais da atividade de pesquisa e consolida as apropriações referentes ao seu campo científico de atuação. Entretanto, sua formação para a docência praticamente inexistente nesses programas.

Brightman e Nargundkar (2013) levantam quatro possíveis motivos da falta de formação docente nos programas de doutorado nos EUA: (1) uma possível crença de que as estratégias de ensino não são adequadas ao ensino de várias disciplinas dos cursos de negócios; (2) alguns professores não reconhecem a necessidade de melhorias no seu próprio ensino; (3) alguns acreditam que bons professores nascem com o dom de ensinar, ou seja, não há motivo para formá-los para tal; e (4) o sistema de recompensa no ensino superior, supervaloriza pesquisa e subavalia ensino.

Os pontos levantados pelos autores em muito se relacionam aos motivos levantados pelos docentes brasileiros. Segundo Masetto (2012, p. 15), “recentemente, os professores universitários começaram a se conscientizar de que seu papel de docente do ensino superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica”. Segundo Gauthier et al. (1998), de fato, ainda há a crença de que para ensinar, basta ter talento, ou seja, “ou você sabe ensinar ou não sabe”. E, por fim, o sistema de avaliação dos professores do

ensino superior, no Brasil, tende a avalia-los de acordo com o número de publicações científicas, e não pela qualidade do seu ensino.

A realidade dos cursos de Pós-graduação no Brasil mostra que a formação do pesquisador é muito bem trabalhada, o que é necessário, inclusive para a formação do docente. O mestre ou doutor após o término do curso possui mais domínio em um aspecto do conhecimento e com a habilidade de pesquisar. Porém, os cursos de Pós-graduação não são suficientes aos mestrandos e doutorandos para lhes oferecer uma formação pedagógica que lhes confira competências para a docência universitária (MASETTO, 2012). Slomski et al. (2013) ressaltam que o modelo de formação apresentado pelos programas de Pós-graduação tem como base a pesquisa e não a formação didática.

Nos cursos *stricto sensu* (mestrado e doutorado), a formação pedagógica para o exercício da docência é desvalorizada, pois

enfaticando-se o conhecimento disciplinar, as investigações em determinado campo do saber, tornam-se insuficientes para enfrentar a articulação da docência com a pesquisa, levando a expressão tão repetida da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão a tornar-se um refrão vazio, decantado sem o exercício da crítica (GATTI, 2004, p. 433).

Essas verificações sinalizam os questionamentos quanto à “correlação entre a crescente especialização oferecida pelos cursos de Pós-graduação e a melhoria da qualidade docente dos professores universitários” (SLOMSKI et al., 2013, p. 74). Os autores citam estudos, os quais apontam que os altos níveis de qualidade atingidos pelos programas de Pós-graduação não têm sido suficientes para uma melhor qualificação do professor para o exercício da docência no ensino superior (PIMENTA, ANASTASIOU, 2002; MASETTO, 2012; PIMENTEL, 1993).

Slomski (2009) demonstrou em um estudo efetuado com 184 professores, atuantes em diversas Instituições de Ensino Superior no Brasil, que segundo suas percepções, 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.

Swain e Stout (2000) corroboram com este resultado, quando concluem em um estudo desenvolvido com recém-doutores em Contabilidade nos EUA, que, no geral, a maioria dos docentes não estão adequadamente preparados para ensinar, e que a maioria das habilidades que refletem esforços para desenvolver as competências didático-pedagógicas, estudadas pelos autores, foram desenvolvidas a partir dos esforços individuais, ao invés dos programas de doutorado e das instituições de ensino, na qual atuam como docentes.

Brightman e Nargundkar (2013) sugerem que a formação de professores deveria: (1) ser exigida de todos os alunos de doutorado (com exceções feitas, se alguém tem um histórico comprovado de excelência no ensino); (2) incluir o estudo da literatura pedagógica; (3) abranger gestão de sala de aula, habilidades de apresentação, motivação dos alunos, organização de curso, estratégias ativas de aprendizagem, tecnologia, avaliação dos alunos; (4) exigir observação do ensino pelos colegas ou professores com *feedback* construtivo; e (5) ajudar os alunos a desenvolver uma filosofia de ensino. Pois, dessa forma, segundo os autores, estudantes de doutorado e instituições de ensino se beneficiariam, uma vez que, formados para o ensino, os professores (1) seriam um produto melhor; (2) evitariam as frustrações de ensino comum; (3) teriam mais tempo para fazer pesquisa; e (4) aproveitariam a experiência de sala de aula em conjunto com seus alunos.

Outro estudo realizado, com o intuito de avaliar as habilidades adquiridas por professores americanos de Contabilidade, no que concernia a: ensinar tópicos de contabilidade; ensinar diversos temas e estilos de ensino; pesquisar e publicar; aconselhar alunos e participar no desenvolvimento de currículo; transmitir pensamento crítico, comunicação, escrita, trabalho em equipe e outras habilidades não técnicas de contabilidade; e participar de programas de Educação Profissional Continuada; foi desenvolvido por Marshall et al. (2010, p. 9-10). O estudo foi realizado com 95 professores, que possuíam o título de *Philosophiae Doctor* (Ph.D) e a credencial *Certified Public Accountant* (CPA) e os resultados encontrados identificaram que a experiência com ensino foi um item influente na aquisição das habilidades avaliadas, perdendo apenas para a capacidade de realização de pesquisas, em que a preparação feita pelo programa de doutorado foi o item mais influente.

Quanto à formação continuada para os docentes do ensino superior, acredita-se ser papel da IES fornecê-la, uma vez que pode ser entendida como um terreno fértil às colaborações

efetivas e à qualificação não somente daqueles que nela estudam, mas também para os que nela ensinam (RIVAS; CONTE; AGUILAR, 2007).

Segundo Pimenta e Anastasiou (2011), a formação continuada em universidades busca deixar os professores em condições de reavaliação e reelaboração dos seus saberes. Essa formação visa inquietar os docentes para que esses possam observar suas ações, ver os alunos e analisar se o que está sendo feito está obtendo resultado satisfatório para ambos, verificando o que precisa mudar e como melhorar esse processo de aprendizagem. Criando assim uma identidade docente no ensino superior.

A formação de professores universitários, no sentido de qualificação científica e pedagógica, é um dos fatores básicos da qualidade da universidade e esse tem sido um dos fatores explicativos do aumento progressivo de Programas de Formação Continuada nessa área. Pesquisas realizadas apontam que a grande maioria dos professores possui lacunas na sua formação pedagógica e na sua atuação docente, e demonstram dificuldades na adoção e utilização de novas metodologias, estratégias e materiais de apoio (RIVAS; CONTE; AGUILAR, 2007).

Dessa forma, pensar em formação continuada é pensar em um processo onde o conceito de formação de professores possa associar-se ao conceito de mudança, inovação, atualização e desenvolvimento profissional; para que assim, esta deixe de ser percebida como apenas um momento, para se tornar uma atuação no cotidiano e uma adequação à prática pedagógica, de um modo geral (MELO; CORDEIRO, 2008).

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 ver-se como professor nessa instituição. Isto é, o desafio de construir a sua identidade de professor universitário, para o qual os saberes da experiência não bastam (RIVAS; CONTE; AGUILAR, 2007).

Numa tentativa de suprir essa lacuna, algumas instituições universitárias oferecem cursos de Metodologia do Ensino Superior e Didática do Ensino Superior. Esses cursos, que geralmente têm carga horária de pelo menos 360 horas, são considerados de Pós-graduação *lato sensu* e incluem disciplinas como Psicologia da Aprendizagem, Planejamento de Ensino, Didática e Metodologia de Ensino (GIL, 2006, p. 21).

Outras propostas, ainda isoladas, de cursos de Especialização em Pedagogia Universitária, vêm sendo realizadas com o objetivo de fornecer formação continuada em serviço dos professores da Instituição, oportunizando momentos de reflexão sobre as identidades, modelos e dispositivos de formação de professores para atuar no contexto contemporâneo do Ensino Superior, além de possibilitar, dialeticamente, ao professor o desenvolvimento das dimensões epistemológica, pedagógica e política, levando em conta a sua experiência como profissional de uma determinada área (BAQUEIRO, 2007).

A reflexão e a discussão criteriosa, acerca dos aspectos didático-pedagógicos, implicarão em uma ressignificação e mudança de paradigma, objetivando a qualidade das aulas e do processo de ensino e aprendizagem, onde os dois atores desse processo, professor e aluno, possam estabelecer uma relação de trabalho baseada no respeito e profissionalismo (BAQUEIRO, 2007).

Dentro desse contexto, as formações continuadas didático-pedagógicas se tornam um dos caminhos para que os docentes do ensino superior possam construir suas identidades profissionais e assim, refletirem sobre a finalidade da docência universitária; pois, são nessas formações que teorias, discussões e sínteses (referentes à realidade enfrentada cotidianamente nas salas de aula) são confrontadas e submetidas à reflexão coletiva (SOUZA, 2013).

2.2 Conhecimentos, saberes e competências necessárias à prática docente

Segundo Mizukami (1986, p. 66), para ter sucesso profissional na tarefa de ensinar, o professor precisa conhecer, dominar e articular os vários elementos que compõem o seu trabalho, ou seja, ter uma base de conhecimentos, em que considera, “(...) um conjunto de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições necessárias para a atuação efetiva em situações específicas de ensino e aprendizagem”.

O processo de ensino-aprendizagem eficaz tem relação direta com as competências dos docentes, pois são essas que permitem que os mesmos desenvolvam técnicas para melhor empreender em suas atividades diárias no ambiente acadêmico e, ainda, facilitam a orientação

do discente a respeito de suas próprias responsabilidades dentro desse processo (VASCONCELOS, 2010).

Várias são as tipologias utilizadas na tentativa de classificar esses conhecimentos. Alguns autores fundamentam como necessários à prática da docência aquilo que chamam por “conhecimentos” (SHULMAN, 1986, 1987), outros por “saberes” (PIMENTA, ANASTASIOU, 2002; GAUTHIER et al., 1998; TARDIF, 2012; CUNHA 2004), e ainda há aqueles que utilizam a terminologia “competências” (MASETTO, 2012; PERRENOUD, 2000; VASCONCELOS, 2000; ZABALZA, 2006), conforme resumido no Quadro 3.

TIPOLOGIA	AUTORES	CONHECIMENTOS/SABERES/COMPETÊNCIAS
Conhecimentos necessários à docência	Shulman (1986, 1987)	(1) conhecimento do conteúdo; (2) conhecimento pedagógico; (3) conhecimento do currículo; (4) conhecimento dos alunos e da aprendizagem; (5) conhecimento dos contextos educativos; (6) conhecimento didático; (7) conhecimento dos objetivos.
Saberes necessários à docência	Pimenta, Anastasiou (2002)	(1) saberes da experiência; (2) saberes da área do conhecimento específico; (3) saberes pedagógicos; (5) saberes didáticos.
	Gauthier et al. (1998)	(1) saberes disciplinares; (2) saberes curriculares; (3) saberes das ciências da educação; (4) saberes da tradição pedagógica; (5) saberes experienciais; (6) saberes da ação pedagógica.
	Tardif (2012)	(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 (2012)	(1) competência em uma área; (2) competência na área pedagógica; (3) competência na área política.
	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.
	Vasconcelos (2000)	(1) formação prática; (2) formação técnico-científica; (3) formação pedagógica; (4) formação social e política.
	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 3 - Conhecimentos, saberes e competências da docência
Fonte: adaptado de Miranda, Casa Nova, Cornacchione Jr. (2012).

Porém, conforme Puentes, Aquino e Quillici Neto (2009, p. 182), a classificação em diferentes tipologias (“conhecimento”, “saberes” e “competências”) tem pouca diferença quanto ao seu significado, se comparado os onze autores utilizados em seu estudo. Sendo assim, é necessário apontar que na presente pesquisa será atribuído à noção de “competências didático-pedagógicas” um sentido amplo que engloba os conhecimentos, os saberes, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes. Conforme Libâneo (2013b, p. 74) saber é o

conjunto de conhecimentos teóricos e práticos requeridos para o exercício profissional onde as competências são as qualidades, capacidades, habilidades e atitudes relacionadas a esses conhecimentos teóricos e práticos e que permitem a um profissional exercer adequadamente sua profissão (LIBÂNEO, 2013b, p. 74).

Assim, este estudo busca elementos para delinear os conhecimentos que orientam a prática dos docentes que atuam em cursos de Ciências Contábeis.

2.2.1 Conhecimentos necessários à prática docente

Puentes, Aquino e Quillici Neto (2009, p. 172) referem-se ao termo “conhecimento” como “aquilo que os professores deveriam compreender sobre a docência para favorecer um processo de ensino-aprendizagem”.

Shulman (1986) sugeriu três categorias de conhecimentos necessários à prática docente, a fim de entender como esses são construídos pelo professor, são elas: (1) Conhecimento do conteúdo da disciplina; (2) Conhecimento do conteúdo pedagógico; e (3) Conhecimento do conteúdo curricular.

O conhecimento do conteúdo da disciplina refere-se a quantidade e a organização do conhecimento pelo professor. Ainda segundo o autor, os professores não devem ser capazes, apenas, de definir conceitos aos alunos e aceitar as verdades em determinado domínio do conhecimento, mas sim ser capazes de explicar por que determinado conhecimento produzido é de fato confiável, buscando tanto na teoria quanto na prática essas explicações.

O conhecimento do conteúdo específico da disciplina sempre foi considerado um requisito fundamental para qualquer professor, inclusive para o seu ingresso como docente na

universidade. Estudos apontam que o domínio do conteúdo é a característica que melhor define o bom desempenho do docente (CATAPAN, COLAUTO, SILLAS, 2012; VASCONCELOS, 2000). Porém, conhecer o conteúdo a ser ministrado é diferente de ser capaz de apresentá-lo com clareza (LOWMAN, 2007), ou seja, apenas ter domínio do conteúdo específico não é suficiente para se ter um bom desempenho docente.

O conhecimento do conteúdo pedagógico refere-se às estratégias de ensino, que auxiliam o professor a transformar os conteúdos em conhecimento compreensível ao aluno. Para tanto, o professor deve possuir um conjunto de alternativas de representação, que possam ter origem tanto na teoria quanto na prática (SHULMAN, 1986). Aulas expositivas, estudos dirigidos, resolução de exercícios, estudos de caso, simulações, discussões e debates, e jogos de empresas são algumas dessas estratégias de ensino aplicadas à área de negócios (MARION, MARION, 2006; PETRUCCI, BATISTON, 2006).

E, por fim, o conhecimento curricular. O currículo de um curso é representado pelo conjunto de programas concebidos para o ensino de temas e tópicos específicos em um determinado nível (semestre, período), o qual, normalmente, norteia-se pelo perfil do profissional que se deseja formar, no caso de cursos superiores. Dessa forma, além de conhecer o currículo de formação de seus alunos de forma vertical, relacionando sua disciplina com as disciplinas dos semestres anteriores e posteriores, o professor deve conhecer as disciplinas que seus alunos estão cursando naquele mesmo semestre, ou seja, ter a capacidade de relacionar o seu conteúdo a temas ou questões que estão sendo discutidas, simultaneamente, em outras disciplinas, tomar conhecimento do currículo de forma horizontal (SHULMAN, 1986).

Às relações entre disciplinas dá-se o nome de interdisciplinaridade. Conforme Peleias et al. (2011, p. 504), a interdisciplinaridade tem como finalidade “responder à necessidade de superação da visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento”.

Luck (2007, p. 64) ressalta que

a interdisciplinaridade é o processo de integração e engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que exerçam a cidadania, mediante uma visão global de mundo e com capacidade para enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade (LUCK, 2007, p. 64).

O estudo realizado por Peleias et al. (2011) evidenciou que a interdisciplinaridade não é adotada de forma explícita em cursos de Ciências Contábeis localizados na cidade de São Paulo, nem nas práticas dos docentes, porém esses percebem sua importância para a prática pedagógica, para a melhoria da qualidade de ensino e para a formação discente. “Os professores mostraram-se preocupados em se inteirar do conjunto de disciplinas, mas mostraram pouco compromisso com uma integração mais planejada e uma prática de ensino compartilhada” (PELEIAS et al., 2011, p. 499).

De forma a complementar seu estudo, Shulman (1987) define as categorias de conhecimentos base (*knowledge base*) que fundamentam a compreensão necessária pelo professor para promover a compreensão entre seus alunos, são elas: (1) conhecimento do conteúdo; (2) conhecimento pedagógico geral, incluindo estratégias gerais de condução e organização da aula; 3) conhecimento do currículo, considerado como um especial domínio dos materiais e os programas que servem como “ferramentas para o ofício” do docente; 4) conhecimento pedagógico do conteúdo, próprio do ensino dos professores, forma particular de compreensão profissional; 5) conhecimento dos alunos e da aprendizagem; 6) conhecimento dos contextos educativos, desde o funcionamento da sala de aula até a comunidade onde a instituição de ensino se localiza; 7) conhecimento dos objetivos, das finalidades e dos valores educativos, e de seus fundamentos filosóficos e históricos.

Nota-se que a docência, assim como muitas profissões, norteia-se por um conjunto de conhecimentos necessários à construção de sua prática. Esses conhecimentos são importantes, pois podem ser interpretados como “uma série de incentivos para que o docente se conheça enquanto docente, como uma série de tentativas de identificar os constituintes da identidade profissional e de definir os saberes, as habilidades e as atitudes envolvidas no exercício do magistério” (GAUTHIER et al., 1998).

2.2.2 Saberes necessários à prática docente

O ato de contracenar em um programa de humor, em uma novela, ou em um filme exige saberes específicos, como, por exemplo, escolher o figurino, preparar a maquiagem, decorar o texto, ensaiar as cenas. A prática de atuar vai preparando o aprendiz, a partir de erros e acertos, ratificando alguns daqueles saberes, ratificando outros, e permitindo que ele se torne ator.

A epistemologia da prática profissional é denominada por Tardif (2012, p. 255) como sendo “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”.

Estudos norte-americanos sobre formação de professores têm tratado dos saberes base para o ensino, designando-os pela expressão *knowledge base*, a qual pode ser entendida a partir de duas perspectivas: num sentido restrito, ela designa os saberes mobilizados pelos "professores eficientes" durante a ação em sala de aula (nas atividades de gestão da classe e de gestão da matéria), saberes esses que foram validados pela pesquisa e que deveriam ser incorporados aos programas de formação de professores (GAUTHIER et al., 1998); e num sentido amplo, designa o conjunto dos saberes que fundamentam o ato de ensinar no ambiente escolar (TARDIF, 2012).

Gauthier et al. (1998) apresentam seis saberes mobilizados pelo professor quando da prática docente, conforme demonstrado no Quadro 4.

SABERES DISCIPLINARES	Referem-se ao conteúdo a ser transmitido, visto que “não se pode ensinar aquilo que não se sabe”.
SABERES CURRICULARES	São os saberes selecionados, organizados e transformados em um <i>corpus</i> que será ensinado nos programas escolares.
SABERES DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO	São os saberes específicos da profissão do professor, que não estão relacionados diretamente com a ação pedagógica.
SABERES DA TRADIÇÃO PEDAGÓGICA	São os conhecimentos que se adquire durante o processo de ensino enquanto aluno. Relaciona-se a concepção criada muito antes de ter realizado um curso de formação de professores, na universidade.
SABERES EXPERIENCIAIS	São os saberes adquiridos durante a prática docente, o que limita esse saber é o fato de que ele é feito de pressupostos e de argumentos que não são verificados por meio de métodos científicos.
SABERES DA AÇÃO PEDAGÓGICA	É o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula.

Quadro 4 – Saberes mobilizados pelo professor

Fonte: Gauthier et al. (1998).

Carter (1990) aponta que as pesquisas sobre saberes profissionais mostram que esses saberes são únicos em cada pessoa, ou seja, são considerados personalizados, apropriados, incorporados, subjetivados, inerentes a cada indivíduo e, portanto, difícil de dissociar. São também saberes situados, pois são construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular, ou seja, a cada situação os saberes são mobilizados, de forma diferente. Para Slomski et al. (2013, p. 71) “os saberes da docência possuem um caráter temporal e social e remetem a processos adquiridos e aperfeiçoados no âmbito da prática e da carreira

docente”, são saberes construídos dentro e fora da sala de aula, a partir da realidade social vivida, que se transforma com o passar do tempo.

O saber docente provém da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Os saberes profissionais são o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação), saberes da ciência da educação e da ideologia pedagógica. Os saberes disciplinares são os saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária, ou seja, são saberes que se integram à prática docente a partir da formação (inicial e continuada) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade. Os saberes curriculares correspondem aos objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza. E, por fim, os saberes experienciais são aqueles provindos do exercício de suas funções e na prática de sua profissão, são saberes específicos baseados no trabalho cotidiano (TARDIF, 2012).

Pimenta e Anastasiou (2002) afirmam que é preciso considerar, nos processos de formação de professores, os saberes das áreas de conhecimento, pois ninguém ensina o que não sabe; dos saberes pedagógicos, pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano; dos saberes didáticos, que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas; e dos saberes da experiência do sujeito (professor), que expressam como esses se apropriam do “ser professor”.

Diversos estudos têm destacado o saber a partir da experiência prática, adquirido ao longo da carreira profissional. Slomski et al. (2013, p. 77) apontam estudos desses saberes na área contábil (LAFFIN, 2001; SLOMSKI, 2007, 2008; SLOMSKI et al., 2009; SANTANA, 2009; ARAUJO, SANTANA; CARNEIRO, 2009), os quais

têm oferecido contribuições não só para a valorização das competências e saberes que o professor vai construindo em sala de aula, mas também o reconhecimento de que a sobrevalorização do conhecimento técnico científico em relação ao conhecimento prático do professor pode impedir que as políticas de formação de professores sejam efetivas e as mudanças na prática de ensino e na qualidade da educação universitária ocorram (SLOMSKI et al., 2013, p. 77).

Tardif (2012), por meio da apresentação sistemática de estudos sobre o ensino nos EUA e no Canadá, caracteriza os saberes profissionais dos professores como sendo temporais; plurais e heterogêneos; e personalizados e situados. São temporais, pois são adquiridos através do tempo. O autor diz que boa parte dos professores traz da sua própria história de vida o que sabem sobre ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar. E que, ainda hoje, a maioria dos professores aprende o ofício da profissão na prática, por tentativa e erro. Pode-se dizer que essa situação decorre e fundamenta-se em uma crença, até então inquestionável pelos docentes de que “quem sabe, automaticamente sabe ensinar” (MASETTO, 2012, p. 15), e em consequência, que não se faz necessário aprender sobre o ofício da docência (BRIGHTMAN, NARGUNDKAR, 2013).

Os saberes profissionais dos professores são considerados plurais e heterogêneos, pois provêm de diversas fontes. Em suas atividades, um professor baseia-se em sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua experiência escolar anterior; em conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; em conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de outros professores e em tradições próprias ao ofício de professor (TARDIF, 2012).

Slomski et al. (2013) em seu estudo, cujo objetivo foi delinear as características dos saberes da docência que estruturam e significam a prática pedagógica de um professor de um curso de Ciências Contábeis, constataram que os saberes do professor são de fato provindos de várias fontes sociais, como da sua história de vida e socialização primária, da formação acadêmica recebida na universidade, da sua própria experiência e formação profissional.

Um terceiro conjunto de resultados das pesquisas indica que os saberes profissionais são personalizados e situados. “Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem” (TARDIF, 2012, p. 265).

Miranda, Casa Nova, Cornacchione Jr. (2012) buscaram avaliar os saberes predominantes nos docentes de contabilidade percebidos como professores-referência pelos alunos de um curso de

graduação em Ciências Contábeis de uma universidade pública brasileira a partir de múltiplos métodos, como: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, levantamento, grupo focal e entrevista, e seus resultados apontaram que os três saberes docentes que subsidiaram a escolha dos alunos, quando da identificação dos professores-referência foram: conhecimento didático, domínio do conteúdo e saberes experienciais.

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, recursos de ensino, técnicas avaliativas, planejamento do curso e das aulas.

Vasconcelos (2000) denomina essa dimensão como “técnico-científica”, a qual se refere ao conteúdo específico que deve estar atrelado ao entendimento dos aspectos teóricos do assunto a ser desenvolvido em sala de aula. Andere e Araujo (2008, p. 94) complementam apontando que “o professor universitário deve ser dotado de competência técnica, na área de sua especialidade, e de competência científica, voltada para a construção do novo conhecimento”.

Na dimensão humana, Candau (1995) destaca o aspecto do 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 relaciona-se ao que Slomski et al. (2013, p. 85) concluem como sendo o saber pessoal, o qual ocorre quando “o professor demonstra valorizar as experiências de vida dos alunos, desenvolvendo a empatia e a afetividade no ensino e quando busca o dinamismo em suas aulas”. Os quais são orientados por crenças, valores e atitudes.

E, a dimensão 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 (CANDAU, 1995). A formação nessa dimensão é considerada fundamental para que “o professor consiga reconhecer a pessoa do aluno e visualizar o meio

em que ele vive, estando preocupado com questões relacionadas ao meio social, político, ético e humano” (ANDERE; ARAUJO, 2008, p. 94).

2.2.3 Competências necessárias à prática docente

Competências assumem um papel de importante destaque na investigação em educação a nível nacional e internacional (DIAS, 2010). No âmbito escolar, a competência enfatiza a mobilização de recursos, conhecimentos ou saberes vivenciados. Manifesta-se na ação ajustada diante de situações complexas, imprevisíveis e mutáveis (PERRENOUD, 2000).

O termo “competência” sobre a docência é conceituado por Braslavsky (1999, p. 13) como sendo “a capacidade de fazer com saber e com consciência sobre as consequências desse saber. Toda competência envolve, ao mesmo tempo, conhecimentos, modos de fazer, valores e responsabilidades pelos resultados de aquilo que foi feito”. Perrenoud (2000, p. 15), por sua vez, compreende “competência” como a “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”, e na tentativa de tornar o ofício da docência algo mais concreto, propõe um inventário das competências que contribuem para delinear a atividade docente, através da descrição de dez grandes famílias de competências, as quais estão apresentadas no Quadro 5.

1	Organizar e dirigir situações de aprendizagem, através do conhecimento prévio dos conteúdos a serem ministrados de acordo com os objetivos de aprendizagem.
2	Administrar a progressão das aprendizagens, ou seja, fazer balanços periódicos a respeito das competências adquiridas pelos alunos e tomar decisões de progressão dos mesmos.
3	Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação, em âmbito de uma turma é preciso saber administrar a heterogeneidade dos alunos, no que tange, por exemplo, à facilidade ou à dificuldade em aprender.
4	Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho, torna-lo sujeito ativo do seu processo de aprendizagem.
5	Trabalhar em equipe, através da elaboração de projetos, reuniões e grupos de trabalho.
6	Participar da administração da escola, através da administração de seus recursos, por exemplo.
7	Informar e envolver os pais, por meio de reuniões e entrevistas.
8	Utilizar novas tecnologias, como forma de tornar o conteúdo mais interessante aos alunos, e como ferramenta de auxílio na construção do conhecimento junto a eles.
9	Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
10	Administrar sua própria formação contínua.

Quadro 5 – Inventário das competências docentes
Fonte: Perrenoud (2000).

Segundo Gil (2006, p. 37), “essas competências só se efetivam por meio de aprendizados que não ocorrem espontaneamente nem se realizam da mesma forma em cada indivíduo. Logo, os professores precisam aprender estas competências para desenvolvê-las”.

A respeito da capacitação do profissional docente, Vasconcelos (2000) destaca: aspectos da formação técnico-científica, da formação prática, da formação pedagógica e da formação política. A formação técnico-científica do professor, segundo a autora, corresponde ao domínio extenso sobre o conteúdo específico da disciplina que leciona. Por exemplo, em cursos de graduação em Ciências Contábeis, o domínio técnico-científico poderia ser sobre auditoria, perícia e contabilidade tributária, por exemplo.

A formação prática do professor é caracterizada pelo conhecimento que o docente deve ter da prática profissional para a qual seus alunos estão sendo formados. “Relacionar teoria e prática é fator de garantia de competência para o exercício do magistério universitário” (VASCONCELOS, 2000, p. 26). Nesse sentido, para o docente de contabilidade torna-se importante aliar o conhecimento da prática contábil aos conteúdos teóricos ensinados em sala de aula, pois a prática profissional aliada à teoria torna a aprendizagem dos alunos mais significativa, conforme a autora.

Os aspectos da formação pedagógica abrangem o planejamento do ensino como um todo, constituído por: objetivos gerais e específicos, sem os quais professores e alunos não saberão aonde chegar; caracterização dos alunos com o qual irá se trabalhar; conhecimento do mercado de trabalho no qual o aluno, quando profissional, irá atuar; objetivos específicos do processo de ensino-aprendizagem, norteadores de todas as ações em sala de aula; seleção dos conteúdos a serem ministrados; atividades e recursos de ensino-aprendizagem, selecionando as mais adequadas dentre as possíveis estratégias conhecidas; avaliação da aprendizagem do aluno e do desempenho do professor; possibilidades de construção e reconstrução do conhecimento; e relação professor-aluno, envolvendo os vários aspectos da parceria, da interação e da co-responsabilidade no processo de ensino aprendizagem (VASCONCELOS, 2000, p. 28).

E, por fim, no âmbito dos aspectos apresentados pela autora, a formação política do professor abrange questões sociais que envolvem e condicionam o seu próprio trabalho, assim como o do seu aluno. Neste aspecto, a autora enfatiza a relação entre o discurso pedagógico e o

momento histórico vivenciado, “tornando a aprendizagem significativa para o educando e possibilitando ao professor o exercício consciente, comprometido e responsável de sua profissão” (VASCONCELOS, 2000, p. 32).

Masetto (2012) contribui e reafirma as competências necessárias à docência, abrangendo-as em três aspectos: (1) competência em uma área específica, a qual compreende um domínio dos conhecimentos básicos em determinada área, bem como experiência profissional de campo; (2) competência na área pedagógica que, na percepção do autor (p. 32) é “o ponto mais carente dos professores universitários, quando se fala em profissionalismo na docência”, e abrange o domínio do conceito de processo de ensino-aprendizagem, concepção e gestão de currículo, interligação das disciplinas como componentes curriculares, compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno, teoria e prática da tecnologia educacional, concepção do processo avaliativo e suas técnicas para *feedback*, planejamento como atividade educacional e política; e (3) competência na área política, uma vez que professor e aluno são cidadãos e carregam consigo suas visões de homem, de mundo, de sociedade, de cultura e de educação.

O processo de ensino e aprendizagem exige compromisso dos três principais agentes desse processo: instituição de ensino, professor e aluno. A fim de desenvolver um ensino de qualidade, esse processo envolve múltiplas competências dos docentes em sua prática. No próximo tópico apresentam-se as principais competências requeridas aos docentes de contabilidade.

2.2.4 Competências docentes no ensino da contabilidade

Alguns estudos na área contábil evidenciam a importância das competências para o ensino na formação dos professores de contabilidade. Pesquisas recentes de Marques et al. (2012), Nogueira, Fadel e Takamatsu (2012), Tolentino et al. (2014), Gradwohl, Lopes e Costa (2009), Vasconcelos (2010), Rezende e Leal (2013), Rezende et al. (2015), Andere e Araujo (2008), Antonelli, Colauto e Cunha (2012) merecem ser destacados.

Conhecer a opinião dos alunos quanto ao desempenho docente é necessário para que os professores possam reformular suas práticas, aperfeiçoar suas competências e, principalmente, atualizar seu conhecimento, no sentido de atender, dentro da realidade em que estão inseridos,

as necessidades dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (SILVA; OLIVEIRA NETO, 2007).

Lowman (2007) defende que um professor universitário, para proporcionar qualidade ao ensino e alcançar o sucesso, deve possuir duas características chave: criar estímulo intelectual e criar empatia interpessoal com os estudantes. Em seu modelo, a primeira dimensão enfatiza habilidades tradicionais de conduzir discussões assumindo que o aprendizado é reforçado quando o professor estimula os estudantes a preocupar-se com o conteúdo exposto, e é composta por dois componentes: a clareza da apresentação do professor e seu impacto emocional estimulante sobre os estudantes. A segunda aborda táticas específicas ou reorganizações inovadoras, a partir de duas abordagens: (1) evitar estímulos negativos como ansiedade e raiva contra o professor; e (2) promover emoções positivas, fazendo com que os alunos sintam que o professor os respeita e os vê como indivíduos capazes (LOWMAN, 2007).

A fim de analisar as principais características (competências) de um “bom professor” de contabilidade, e refletir sobre o aperfeiçoamento da prática docente a partir da percepção de discentes, vários estudos foram desenvolvidos.

Marques et al. (2012, p. 12) apontam que para Pimenta (1997) “bom professor” é

uma identidade em permanente construção, que adquire significados conforme os contextos, os momentos histórico-sociais e pessoais, os valores e as finalidades que a sociedade, o professor e os alunos atribuem à educação.

O nível de importância dos atributos de competência do professor na percepção dos alunos de Ciências Contábeis do segundo, quinto e sétimo período de três faculdades de Belo Horizonte (MG) foi o objetivo e objeto do estudo de Marques et al. (2012). Tomando como base os atributos de competência propostos por Raldi et al. (2003), quais sejam: ter conhecimento, ser acessível, ser amigo, ter didática, ter segurança, ter titulação, ter vivência ou experiência, ser objetivo, ser rigoroso e ser bonzinho; os resultados apontaram que nível de conhecimento, didática e segurança foram as competências mais valorizadas pelos alunos em um docente. Ou seja, os alunos valorizam o conhecimento detido pelo professor sobre o conteúdo da disciplina, e esperam que o professor tenha habilidade para ensinar. A segurança como terceiro atributo de destaque está estritamente ligada ao nível de conhecimento e à didática,

pois segundo afirmam os autores “professores com maior nível de conhecimento tendem a possuir alto nível de segurança, o que contribui substancialmente ao aprendizado dos alunos na medida em que eles também terão segurança no conhecimento transmitido” (MARQUES et al., 2012, p. 19).

Na mesma linha de estudo, o trabalho realizado por Nogueira, Fadel e Takamatsu (2012) teve por objetivo avaliar as características determinantes de um bom professor, na percepção dos alunos de um curso de Pós-graduação (*lato sensu*) do estado do Paraná. Os resultados encontrados demonstraram que as características relacionadas ao conhecimento e à didática e; aos atributos pessoais ou comportamentais foram predominantes na determinação de um bom professor. O que corrobora com os estudos anteriores de que conhecer sobre o que se ensina e saber transmiti-lo de forma que o aluno aprenda, bem como a forma como o professor se relaciona com seus alunos são características importantes em um bom professor e, dessa forma, devem ser levadas em consideração quando da construção do ensino de qualidade e da sua formação para a docência.

Tolentino et al. (2014) desenvolveram um estudo cujo objetivo foi identificar a percepção dos alunos portugueses quanto à competência necessária ao julgamento de um bom professor, em uma instituição de ensino localizada na cidade de Barcelos, no distrito de Braga. O instrumento de coleta de dados utilizado buscou mensurar a importância de cinco competências (didática, relacionamento, exigência, conhecimento teórico e experiência de mercado), atribuídas pelos alunos aos docentes, combinados de maneira a formar doze perfis distintos. Os autores concluíram que, em ordem de relevância, para os estudantes, as competências mais importantes são: didática, exigência, conhecimento teórico, relacionamento e experiência de mercado. Já, quanto ao perfil, um “bom professor”, no julgamento dos respondentes, é aquele docente que possui uma boa didática, um próximo relacionamento com os alunos, muita experiência de mercado, pouca exigência e amplo conhecimento teórico.

A partir de estudos, que buscam encontrar e compreender as características do “bom professor” e as competências para o exercício da docência é possível “gerar informações relevantes para o planejamento da ação docente tanto de professores quanto de gestores de cursos e de instituições de formação” (GRADVOHL; LOPES; COSTA, 2009, p. 14), a fim de

aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem, e contribuir para a qualidade desse ensino por meio do aprimoramento do processo seletivo de novos professores.

Gradvohl, Lopes e Costa (2009) estudaram o perfil dos docentes de contabilidade, a partir da percepção dos alunos de cursos de Ciências Contábeis, em instituições públicas e privadas na cidade de Fortaleza-CE, partindo do pressuposto de que uma verdadeira orientação para a aprendizagem deve considerar as preferências dos estudantes quanto ao perfil dos professores. Para a análise os autores, assim como Tolentino et al. (2014), partiram de um conjunto de cinco competências para a docência, quais sejam: didática, relacionamento, exigência, conhecimento teórico e experiência de mercado. Os resultados mostraram que as cinco competências analisadas se mostraram relevantes no estudo, mas que a didática, seguida pelo conhecimento teórico, foram as duas competências de maior relevância. Por fim, os autores afirmam que o estudo apresenta indícios de que as características devem ser mais aprimoradas tanto nos professores que já exercem a atividade docente, por meio da formação continuada, quanto nos que desejam ingressar neste meio, por meio da formação inicial.

Vasconcelos (2010), em seu estudo, verificou quais fatores influenciam no desenvolvimento das competências nos docentes de Contabilidade, junto aos professores do curso de Ciências Contábeis, localizados nas capitais de todos os Estados do Nordeste. No intuito de verificar se os fatores escolhidos proporcionam diferenças significativas das competências, na tentativa de explicar quais fatores podem contribuir para o docente apresentar melhor desempenho em uma determinada competência, em relação aos demais, foram realizados testes estatísticos paramétricos de igualdade de médias para amostras independentes. Os resultados encontrados indicaram que os fatores testados (titulação, carga horária na IES, tempo de experiência na profissão contábil e participação de pesquisa e/ou extensão) apresentam diferença significativa nas competências utilizadas. A autora concluiu ainda, que algumas competências necessitam de uma maior atenção por parte dos docentes, principalmente, no que tange a um melhor preparo didático-pedagógico. Por fim, a autora sugeriu maior comprometimento com a qualificação e atualização do corpo docente por parte das IES, por meio da educação continuada, visando às condições para que as competências necessárias à docência sejam melhores desenvolvidas.

Outro estudo desenvolvido com o intuito de avaliar o grau de importância atribuída às competências dos docentes, na perspectiva dos estudantes de Ciências Contábeis de

instituições de ensino pública e privadas, localizadas em Uberlândia-MG, foi realizado por Rezende e Leal (2013). As autoras adotaram como base doze competências, sendo elas: didática, relacionamento, exigência, conhecimento teórico, experiência de mercado, flexibilidade, criatividade, comunicação, liderança, planejamento, comprometimento e empatia, conforme apontado pela literatura, e os resultados indicaram que o domínio do conhecimento, a didática e a experiência de mercado foram as competências com maior relevância para o público estudado, corroborando com estudos apontados anteriormente.

Na mesma linha, Rezende et al. (2015) desenvolveram um estudo a fim de avaliar as competências pedagógicas dos docentes de cursos de MBAs (*Master's in Business Administration*) de uma universidade pública brasileira. Para tanto, a partir de uma revisão de literatura, foram formuladas as variáveis do estudo e por meio da análise fatorial exploratória, os dados foram analisados. Os fatores determinantes identificados evidenciaram quatro diferentes dimensões: Competências Didáticas; Competências de Relacionamento e Interação; Competências de Comunicação; e Competências de Domínio de Conteúdo. Os resultados evidenciaram, que os alunos percebem as competências pesquisadas, em seus professores dos cursos de MBAs, sendo o item "ser autoritário" o único a obter concordância média; sendo todos os demais obtidos com altos índices de concordância. Os autores concluem que a identificação desses fatores aponta para a necessidade de direcionar a formação docente no sentido de desenvolver esses aspectos considerados importantes pelos alunos. Tanto a formação por meio dos cursos de Pós-graduação *stricto sensu*, quanto a formação continuada em termos didáticos e do conteúdo que ensina.

Andere e Araujo (2008) partiram dos quatro aspectos apresentados por Vasconcelos (2000) para analisar a formação do professor de Contabilidade. Para tanto, examinaram as percepções de 12 coordenadores de Programas de Pós-graduação (*Stricto Sensu*) na área contábil e 208 discentes desses programas. A partir dos resultados, foi constatado que os programas de Pós-graduação, na percepção dos discentes, estão direcionados à formação dos futuros docentes, nesta ordem: técnico-científica; pedagógica; prática; e social e política, sendo na percepção dos coordenadores de pós, a ordem de importância das últimas áreas de formação foi invertida. Ou seja, enfatiza-se mais a formação de pesquisadores com conhecimentos teóricos e específicos da área contábil, voltados para a pesquisa científica, em um primeiro momento; e após direcionam-se para a formação pedagógica, incentivando a docência e o desenvolvimento de habilidades didático-pedagógicas.

Esse resultado pode ser reforçado pela pesquisa desenvolvida por Nganga et al. (2016), em que, dos 18 programas de Pós-graduação em Ciências Contábeis no Brasil, apenas 12 ofertam disciplinas relacionadas à formação docente, sendo que destas apenas em dois programas são de caráter obrigatório.

Antonelli, Colauto e Cunha (2012, p. 89) desenvolveram um estudo junto aos discentes do curso de Ciências Contábeis das universidades UFPR, UFMG e UTFPR com o intuito de avaliar o grau de satisfação e expectativa dos estudantes do curso em relação às competências docentes. Os autores concluíram, por meio de testes estatísticos, que as expectativas dos discentes em relação aos docentes é maior que a satisfação dos alunos em relação às competências dos professores. Sendo que, as competências docentes mais esperadas pelos alunos foram o pleno domínio do conteúdo da área e habilidade de planejamento. Por fim, a baixa satisfação discente levou os autores a concluir que “há falta de preparo didático-pedagógico dos docentes para ministrar aulas”.

2.3 Construtos baseados no estudo de Swain e Stout (2000)

Neste tópico, apresentam-se informações relacionadas a cada um dos construtos propostos pela comissão norte americana *Accounting Education Change Commission* (AECC), para a formação do professor de contabilidade, e posteriormente, estudados por Swain e Stout (2000).

Vale ressaltar que, os construtos desenvolvidos neste estudo não são baseados em uma teoria específica, mas em conceitos construídos ao longo dos anos em pesquisas da área de educação, e analisados empiricamente em estudos da área de contabilidade.

2.3.1 *Accounting Education Change Commission*

As mudanças no ambiente regulatório, a expansão do escopo e da complexidade dos serviços contábeis, e os avanços exponenciais na tecnologia de informação vinham “ameaçando” as práticas contábeis tradicionais nos EUA. Dessa forma, a AECC foi nomeada pela *American*

Accounting Association (AAA), em 1989, em acordo com as *Big Eight* (Arthur Andersen & Co., Arthur Young, Coopers & Lybrand, Deloitte Haskins & Sells, Ernst & Whinney, Peat Marwick Main & Co., Price Waterhouse, Touche Ross), com o intuito de, por um período determinado de cinco anos, definir e estruturar as mudanças necessárias ao ensino contábil nos EUA, que correspondessem às necessidades de formação do contador, esperadas pelo mercado de trabalho. A comissão foi composta por 18 membros, sendo cinco professores de contabilidade, um praticante de contabilidade, um presidente de uma universidade, um especialista em educação, oito representantes da *Big Eight*, e o presidente e o vice-presidente da *American Institute of Certified Public Accountants* (AICPA).

Essa comissão durou sete anos e teve influência significativa na aceleração e no estabelecimento da direção das mudanças na educação contábil do referido país. Dentre suas preocupações, estava a formação do docente de contabilidade para o ensino superior. Em 1990, a comissão emitiu a declaração de posição nº 1, com ênfase na necessidade de ensinar professores de contabilidade sobre métodos de formação adequados ao ensino contábil e; em 1993, emitiu a declaração de posição nº 5, na qual identificou cinco competências didático-pedagógicas a serem enfatizadas pelos programas de Pós-graduação em contabilidade, quando da formação dos futuros docentes, são elas: organização do currículo e planejamento da ação educativa; seleção e preparação dos conteúdos disciplinares; comunicação do conteúdo; domínio de métodos de ensino e avaliação da aprendizagem; e orientação e aconselhamento (SUNDEM, 1999).

Nos tópicos a seguir serão apresentadas cada uma dessas competências, porém com base no estudo desenvolvido por Swain e Stout (2000), no qual os autores desmembraram a competência “domínio de métodos de ensino e avaliação da aprendizagem” em duas competências distintas, totalizando seis construtos.

2.3.1.1 Organizar o currículo e planejar a ação educativa

Estruturar o currículo e desenvolver as disciplinas de forma eficaz fazem parte das atividades desenvolvidas pelo professor. Para tanto, esse deve: definir objetivos adequados, quanto ao perfil profissional que se deseja formar, bem como os conhecimentos, as habilidades e as aptidões que os alunos deverão adquirir ao longo dos conteúdos, das disciplinas e do curso; desenvolver uma estrutura útil para a condução das disciplinas; conceituar, organizar e

sequenciar adequadamente o assunto; integrar disciplinas com outras disciplinas; relacionar assuntos e pesquisas atuais; e ser inovador e adaptável à mudança (SWAIN; STOUT, 2000).

Masetto (2012, p. 77) define currículo como “um conjunto de conhecimentos, saberes, competências, habilidades, experiências, vivências e valores que os alunos precisam adquirir e desenvolver”; para tal é preciso que o professor, enquanto uma de suas competências pedagógicas atue como idealizador e gestor desse currículo, e entenda as particularidades do currículo do curso em que leciona, onde estão explicitados os parâmetros sobre como o conhecimento deve ser selecionado e organizado para tornar-se claro, acessível e útil para a formação profissional (GAETA; MASETTO, 2013).

Dessa forma, os currículos devem atender as necessidades dos alunos em consonância com as exigências sociais e educacionais contemporâneas, tendo em vista o perfil do egresso que se quer formar (SLOMSKI et al, 2010).

Organizar um currículo, na visão de Masetto (2012), compreende definir:

as características que se espera dos profissionais formados, quanto ao conhecimento, às habilidades humanas e profissionais, aos valores e atitudes; exigir princípios quanto à integração da teoria com a prática e à integração das áreas de conhecimento e, por conseguinte, das disciplinas e atividades propostas; impor a definição de princípios para um trabalho docente colaborativo e integrado, e dos princípios que orientarão o processo de aprendizagem, a seleção de recursos e meios (técnicas), a seleção e organização dos conteúdos a serem tratados e o processo de avaliação (MASETTO, 2012, p. 79).

A fim de desenvolver o currículo de forma eficaz, se faz necessário planejá-lo. O planejamento na educação serve como um instrumento para facilitar a ação educativa, uma vez que por meio dele se torna possível determinar os seus objetivos, selecionar os conteúdos, definir as estratégias e recursos de ensino e os procedimentos de avaliação, ou seja, tomar decisões com o intuito de que o processo de aprendizagem se concretize (MASETTO, 2012).

Gil (2006, p. 99) afirma que “à medida que as ações docentes são planejadas, evita-se a improvisação, garante-se maior probabilidade de alcance dos objetivos, obtêm-se maior segurança na direção do ensino e também maior economia de tempo e de energia”.

O planejamento educacional, baseado na Teoria Geral dos Sistemas (TGS), pode ser definido como o processo sistematizado mediante o qual se pode conferir maior eficiência às atividades educacionais para, em determinado prazo, alcançar as metas estabelecidas. Dessa forma, pode ser visto como um processo que envolve: diagnóstico, planejamento, execução e avaliação, conforme demonstrado na Figura 2.

Figura 2 – Etapas do planejamento
Fonte: adaptado de Gil (2006).

O planejamento educacional requer o conhecimento da realidade, para tanto o professor deve realizar um diagnóstico a respeito do que os estudantes conhecem sobre o conteúdo a ser ministrado, qual o seu interesse nesse aprendizado e qual a real necessidade desse conhecimento. Com esse diagnóstico, o professor encontra-se em condições de elaborar um plano de ensino apoiado na realidade. Inicia-se, então, o processo de planejamento, que envolve a formulação dos objetivos, a determinação dos conteúdos e as estratégias que serão adotadas para facilitar a aprendizagem. De posse do plano, o professor executa as atividades necessárias para o alcance dos objetivos pretendidos. E, por fim, procede-se com a avaliação educacional, que consiste na coleta, análise e interpretação dos dados relativos ao progresso dos alunos (GIL, 2006).

“A maioria dos professores universitários reconhece a importância do planejamento do ensino. Mas nem todos planejam seus cursos de maneira criativa” (GIL, 2006, p. 94). Kettle (2006), no contexto do ensino de contabilidade, afirma ser importante o ato de planejar o ensino no decorrer de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, se faz necessário que todos estejam não apenas envolvidos, mas, sobretudo, comprometidos no sentido de que os planos de curso se integrem, e para que o planejamento seja um direcionamento para se atingir os objetivos especificados nos projetos pedagógicos (KETTLE, 2006, p. 35).

Dessa forma, na percepção de Masetto (2012) o planejamento do ensino deve ser desenvolvido em parceria com os colegas que lecionam a mesma disciplina naquele semestre ou em outros, para que juntos possam discernir melhor o que é necessário que os alunos de

determinado curso aprendam, bem como analisar as possibilidades de integração entre elas, uma vez que todas cooperam para a formação do profissional.

Percebe-se que o ato de planejar permeia toda a atividade docente, desde a seleção e preparação do material a ser estudado, até o ato de avaliar o desempenho dos alunos. Além de direcionar a organização curricular, por meio da definição do perfil do egresso que se quer formar e os conhecimentos, habilidades e aptidões que estes devem adquirir para atingir esse perfil.

2.3.1.2 Selecionar e preparar os conteúdos disciplinares

A seleção dos materiais a serem utilizados em uma disciplina é importante no processo de ensino-aprendizagem, pois auxilia no cumprimento dos objetivos da disciplina, devem ser consistentes com o desenvolvimento atual e com novas tecnologias da área, criam uma base sobre a qual a aprendizagem continuada pode ser construída, desafia os estudantes a pensar, e dá a eles ferramentas para resolver problemas (SWAIN; STOUT, 2000).

Para tanto, os alunos devem ser envolvidos no planejamento dos conteúdos a serem ministrados, a fim de que se relacionem à realidade profissional dos estudantes, permitindo, assim, que o aluno desenvolva a aprendizagem de conhecimentos integrados. Masetto (2012, p. 59) afirma ser necessário

ouvir as expectativas e necessidades dos alunos quanto ao que poderiam aprender naquela disciplina, conhecer seus interesses, identificar a falta de motivação, demonstrar a relação da disciplina com outras do curso e com a vida profissional, responder às dúvidas e a outras questões que os alunos possam ter, saber se já ouviram falar do conteúdo da disciplina, que tópicos conhecem e de onde obtiveram essas informações (MASETTO, 2012, p. 59).

Essa aproximação dos conteúdos à realidade dos alunos estimula a aprendizagem significativa, uma vez que os conteúdos quando considerados válidos pelos alunos, podem servir de base para uma educação continuada, de forma que contribuam para vislumbrar novas perspectivas e identificar novas possibilidades futuras (GIL, 2006).

Dessa forma, o tratamento dispensado pelo mestre ao conteúdo é um dos mais evidentes indicadores do seu grau de atualização, criatividade, iniciativa e sistematização

(SANT'ANNA et al., 1995). O conteúdo devidamente organizado traz grandes vantagens para o aprendizado do aluno, na medida em que este pode armazenar as informações numa ordem que lhe trará mais clareza e entendimento (KETTLE, 2006).

Sendo assim, o domínio do conteúdo é requisito indispensável para que o docente exerça, com eficácia, o seu trabalho junto aos educandos. Especificamente, quanto ao ensino de disciplinas da área contábil, onde as mudanças são constantes, e, às vezes inevitável, frente a legislação e as decisões de ordem governamental, é de suma importância que haja constantemente uma atualização por parte dos docentes (KETTLE, 2006).

Estudos apontam que o domínio do conteúdo é a característica que melhor define o bom desempenho do docente de contabilidade (CATAPAN, COLAUTO, SILLAS, 2012; VASCONCELOS, 2000), além de ser considerada uma das principais características de um “bom professor” de contabilidade (MIRANDA, CASA NOVA, CORNACCHIONE JR., 2012; NOGUEIRA, CASA NOVA E CARVALHO, 2012), bem como esperadas pelos alunos (ANTONELLI, COLAUTO E CUNHA, 2012).

2.3.1.3 Comunicar o conteúdo

Expor os conteúdos de forma clara auxilia no estímulo do interesse e da participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem; transmitem ao aluno o domínio do assunto pelo professor; auxilia na compreensão da matéria; transmitem profissionalismo; e envolvem os alunos independentemente do estilo de aprendizagem destes (SWAIN; STOUT, 2000).

Kettle (2006, p. 33) levanta a premissa de que “para uma informação ser bem assimilada, ela deve ser reconhecida como importante”, para tanto, “cabe ao professor o desafio de comunicar de tal forma o assunto, que desperte o interesse e a curiosidade do educando”.

Conforme estudo desenvolvido por Lowman (2007), mediante observações de um grupo de aproximadamente 25 professores reconhecidos como exemplares, o autor desenvolveu o Modelo Bidimensional do Ensino Universitário Efetivo, segundo o qual a qualidade do ensino resulta de duas dimensões: da habilidade de um professor universitário em criar um estímulo intelectual e da empatia interpessoal com os estudantes. Em relação à dimensão de estímulo intelectual, os professores podem ser classificados em três níveis, conforme Quadro 6.

NÍVEIS DE CLASSIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO
ALTO	Extremamente claro e estimulante. Todo o conteúdo é extremamente bem organizado e apresentado em linguagem clara, de forma envolvente, com grande energia e forte sensação de tensão dramática. Os estudantes sabem para onde o professor está indo e podem distinguir o conteúdo importante do não importante. Os estudantes experimentam um sentimento de excitação em relação às ideias apresentadas e, geralmente, odeiam perder as aulas. Os cursos e os professores são provavelmente definidos como “ótimos” ou “fantásticos”.
MODERADO	Razoavelmente claro e interessante. As aulas são apresentadas de maneira interessante, com um nível moderado de energia. O professor parece moderadamente entusiasmado e envolvido com o ensino. A aula é moderadamente interessante e prazerosa para a maioria dos estudantes. O curso e o professor são provavelmente definidos como “bons” ou “sólidos”.
BAIXO	Vago e monótono. Parte das aulas é apresentada com clareza, mas outras são vagas e confusas. Os estudantes têm pouca ideia de para onde o professor está indo ou por que o material é apresentado daquela maneira e frequentemente experimentam confusão ou incerteza. O curso e o professor são provavelmente chamados de “enfadonhos” ou “horríveis”.

Quadro 6 – Classificação na dimensão estímulo intelectual
Fonte: adaptado de Lowman (2007).

Baseados no Modelo Bidimensional de Lowman (2007), Gomes et al. (2009) analisaram os principais atributos dos professores de contabilidade que possuem êxito em sala de aula, na percepção dos alunos das Universidades Públicas do Estado da Paraíba. Os resultados apontaram que na dimensão estímulo intelectual, do modelo, os atributos destacados aos professores-referências foram: estar preparado, ser claro, organizado e estimular os alunos. Ou seja, na análise dos autores além do domínio dos conteúdos referente às disciplinas, as quais lecionam, os professores devem ter a competência e a habilidade de tornar assuntos de difícil entendimento em algo de fácil compreensão para o aluno, a partir de uma clareza na disposição dos conteúdos.

Catapan, Colaudo e Silas (2012) analisaram as principais práticas e atributos dos professores de contabilidade que possuem êxito em sala de aula, do ponto de vista dos discentes de universidades públicas e privadas das cidades de Curitiba-PR e Joinville-SC. Os resultados encontrados apontaram que as razões do bom desempenho docente foi o domínio do conteúdo e a clareza ao transmitir as informações.

Os autores acrescentam que, para Lowman (2007), quando um professor é organizado e estimulante, o conteúdo é bem organizado e apresentado em uma linguagem clara; assim como o relacionamento entre conceitos específicos e aplicações a novas situações são

ênfatisados, tornando dessa forma, o conteúdo de fácil compreensão e de grande importância para os alunos.

Nogueira, Casa Nova e Carvalho (2012) concluíram, em seu estudo, que quando analisadas individualmente, as características mais valorizadas pelos estudantes da geração Y são ter domínio do conteúdo e capacidade de explicá-lo claramente. Esse resultado corrobora ao encontrado por Catapan, Colauto e Silas (2012), e ratifica que independente da geração em que os alunos se encontram, ter domínio do conteúdo que ensina e transmitir de forma que se aprenda são características fundamentais em um bom professor.

2.3.1.4 Dominar métodos de ensino

“O método de ensino é a categoria mais dinâmica do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que é determinado por objetivos que mudam em função do dinamismo da realidade sócio cultural em que o processo está inserido” (MADUREIRA; SUCCAR JR.; GOMES, 2011, p. 44).

Nesse contexto, a adoção dos padrões internacionais de Contabilidade pelo Brasil vem acarretando um processo de mudança de paradigmas na esfera dos métodos de ensino, uma vez que a ênfase na técnica perde espaço para a predominância da criticidade e da capacidade de refletir e julgar, por parte do contador. De acordo com Miller e Becker (2010), os métodos de ensino da Contabilidade terão que mudar, pois, os padrões internacionais (IFRS) são baseados em princípios, enquanto que as normas americanas são baseadas em regras. Portanto, a forma de ensinar deverá se adequar a uma nova realidade. Ou seja, “[...] o ensino de IFRS exigirá maior ênfase curricular no pensamento criativo, na capacidade analítica, na tomada de decisão e no trabalho em equipe” (MILLER; BECKER, 2010, p. 66).

Além disso, a escolha do método depende dos meios de ensino disponíveis e, principalmente, das características de seus participantes (número de alunos, idade, nível de desenvolvimento sócio-cultural a que fazem parte) (MADUREIRA; SUCCAR JR.; GOMES, 2011).

Corroborando com a ideia posta acima, Swain e Stout (2000) apontam que os métodos de ensino selecionados para o alcance dos objetivos variam com as circunstâncias (tamanho da

turma, natureza da matéria, habilidade a ser desenvolvida) e com o objetivo de aprendizagem que se quer atingir.

O uso de diferentes métodos, que colocam o aluno em contato com a realidade ou a simulam como, por exemplo, os estudos de caso, pode tornar a ação docente eficaz se dominadas pelo professor. A variedade no uso dessas técnicas cria uma motivação especial para a aprendizagem e para o envolvimento dos alunos. Adquirir essa visão faz parte da competência pedagógica do professor (MASETTO, 2012).

Morozini, Cambruzzi e Longo (2007) em um estudo realizado com alunos do 1º, 2º e 3º ano de Ciências Contábeis da Universidade Estadual do Centro-Oeste, buscaram verificar quais são os fatores que mais influenciam e dificultam o processo de ensino-aprendizagem. Dentre seus resultados, os autores verificaram que a utilização de uma metodologia de ensino que propicia a participação dos estudantes em sala de aula é um fator determinante na facilitação do processo de ensino-aprendizagem, pois estimula os alunos a se dedicarem ao estudo.

Outra questão importante, diz respeito à forma de apresentar e tratar um conteúdo ou tema, pois é

o que de fato ajuda o aprendiz a coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las e debate-las com seus colegas, com o professor e outras pessoas (inter aprendizagem), até chegar a produzir um conhecimento que seja significativo para o aprendiz, que se incorpore ao seu mundo intelectual e vivencial e o ajude a compreender sua realidade humana e social, e mesmo a interferir nela. (MASETTO, 2012, p. 57)

Sendo assim, do professor, enquanto educador e conhecedor dos objetivos que deseja alcançar, espera-se atitudes básicas no que tange aos métodos de ensino, como: conhecer várias técnicas e ter o seu domínio para poder utilizá-las de forma eficiente em sala de aula; desenvolver a capacidade de adaptação das diversas técnicas, modificando-as naquilo que for necessário para que possam ser usadas com aproveitamento pelos alunos; que, pelo conhecimento e domínio prático de muitas técnicas e por sua capacidade de adaptação das técnicas existentes, se torne capaz de criar novas técnicas que melhor respondam às necessidades de seus alunos (MASETTO, 2012).

2.3.1.5 Avaliar a aprendizagem

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que pode ser definida como um componente do processo de ensino o qual visa, a partir dos resultados obtidos, compará-los aos objetivos traçados, a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias (LIBÂNEO, 2013a).

Segundo Swain e Stout (2000), instrumentos de avaliação, como por exemplo: exames, projetos, *papers*, apresentações; devem ser orientados tanto para os objetivos quanto para o desenvolvimento da disciplina com foco na aprendizagem do aluno, na fixação dos pontos importantes pelo estudante, na aprendizagem por meio de um problema, na identificação dos pontos fracos a serem corrigidos, e no reforço das competências adquiridas.

O papel de avaliador, no entanto, é um dos mais difíceis a ser desempenhado pelo professor. Porém, não há como deixar de considerá-lo, pois “no contexto da educação moderna, a avaliação não tem apenas caráter seletivo, mas também está diretamente vinculada ao processo de aprendizagem” (GIL, 2006, p. 24).

Segundo Masetto (2012), o processo de avaliação possui duas características principais: (1) estar integrado ao processo de aprendizagem como elemento de incentivo e motivação; e (2) deve acompanhar o aprendiz em todos os momentos de seu processo de aprendizagem, oportunizando, a partir de informações contínuas, que o aluno perceba o que aprendeu e ainda está em tempo de aprender ou o que deverá corrigir caso não tenha aprendido.

Corroborando com a ideia de avaliação associada ao processo de aprendizagem, Gil (2006) a classifica em três fases: diagnóstica, formativa e somativa. A avaliação diagnóstica ocorre no início do processo de aprendizagem com o objetivo de identificar os conhecimentos e as habilidades dos estudantes. A avaliação formativa se realiza ao longo do processo e fornece os dados necessários para aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem. Por fim, a avaliação somativa, classifica os resultados de aprendizagem de acordo com os níveis de aproveitamento estabelecidos, proporcionando ao final da unidade ou do curso a verificação do alcance dos objetivos preestabelecidos.

Além do *feedback* dado ao aluno, o processo de avaliação informa ao professor o quanto o ensino oferecido tem sido eficaz, contribuindo para a redefinição e o ordenamento dos conteúdos e adequação das estratégias para facilitar a aprendizagem (GIL, 2006).

Sendo assim, a informação acerca do desempenho é fundamental para a obtenção de mais elevados níveis de eficácia profissional. “A avaliação bem executada constitui uma das poucas maneiras de verificar a pertinência do ensino que ministra e a validade de suas ações” (GIL, 2006, p. 246).

Por fim, pode-se afirmar que a revisão do processo de avaliação colabora eficazmente para uma atitude de parceria entre professor e aluno. “Ela deve ser vista como uma contínua informação ao aluno e ao professor sobre o desempenho do primeiro, de modo a saber se ele está aprendendo ou não” (MASETTO, 2012, p. 60).

Fazer da avaliação um processo natural, cujo objetivo é identificar o que o aluno aprendeu e motivá-lo a aprender o que ainda não é capaz, é um meio de solidificar a parceria entre os agentes desse processo (MASETTO, 2012), e dessa forma, tornar o aluno um sujeito ativo no seu processo de aprendizagem.

2.3.1.6 Orientar e aconselhar

O professor universitário pode desempenhar diversos papéis, que não somente o de educador. Alguns, conforme enumerados por Gil (2006) são: administrador, especialista, mentor, avaliador, instrutor, pesquisador, conferencista, bem como de orientador e conselheiro.

Segundo Swain e Stout (2000), um professor eficaz orienta e aconselha seus alunos de acordo com o nível de estudo e de pesquisa desses, por exemplo: na exploração de potenciais carreiras, por um calouro; na colocação de um formando, no mercado de trabalho; no trabalho final por um estudante de mestrado e doutorado.

Sendo assim, o professor não é solicitado pelos estudantes apenas para fornecer informações a respeito dos conteúdos ministrados nas disciplinas que lecionam, mas também acerca dos diversos aspectos que envolvem sua escolha profissional. O professor representa para muitos estudantes um exemplo de profissional bem-sucedido. “Cabe-lhe, portanto, dialogar com os

jovens, estimulando-os e orientando-os em seu caminho em direção ao sucesso profissional” (GIL, 2006, p. 24).

O papel do professor enquanto formador, conforme aponta Schön (1987), não se limita a ensinar, mas também a facilitar a aprendizagem, bem como a conduzir o aluno de forma que esse possa construir e produzir seu próprio conhecimento. Sendo assim, o professor orientador é aquele que, a partir de sua experiência, “contribuirá para a formação de profissionais inovadores, flexíveis e intervenientes no seu próprio contexto de formação” (RAUSCH; SADALLA, 2008, p. 174).

Em um estudo realizado por Marques et al. (2012), cujo objetivo foi identificar o nível de importância dos atributos de competência do professor, na percepção dos alunos de Ciências Contábeis de três faculdades de Belo Horizonte-MG, os autores identificaram que alunos do sétimo semestre atribuíram “ser acessível” uma competência importante em um bom professor. Esse resultado, na perspectiva dos autores, pode estar relacionado à uma mudança da autonomia de alguns estudantes, tendo em vista que nesse semestre, a maioria inicia a elaboração dos Trabalhos de Conclusão de Curso, ou seja, sentem a necessidade de orientação em relação aos caminhos científicos possíveis de serem tomados.

Cabe ao professor, ainda, atuar como conselheiro de seus alunos, ajudando-os na identificação das causas dos problemas, por eles enfrentados, como: baixo desempenho; elevado número de faltas; dificuldade para cumprir prazos e dificuldades de relacionamento; e no reconhecimento da necessidade de mudar. O aconselhamento refere-se não apenas às questões relacionadas à disciplina que o professor ministra, mas também com a promoção de valores democráticos e com práticas cidadãs (GIL, 2006).

Diante do exposto, entende-se que o professor, seja qual for o seu papel desempenhado (educador, pesquisador, orientador ou conselheiro, por exemplo), deve buscar explicitar o significado das aprendizagens que se propõe adquirir; desenvolver uma aprendizagem significativa; definir claramente objetivos e metas, bem como os recursos adequados e eficientes; e criar um sistema de *feedback* contínuo a fim de construir um processo de aprendizagem eficaz (MASETTO, 2012).

3 METODOLOGIA

Nesta seção discorre-se sobre os procedimentos utilizados para a construção da pesquisa, uma vez que a metodologia é a etapa em que são descritos: o tipo de pesquisa, a caracterização da população alvo e da amostra do estudo e a forma de coleta e análise dos dados. Sendo assim, a seguir são discorridos os delineamentos utilizados para a elaboração deste estudo.

3.1 Tipologia da pesquisa

A tipologia de uma pesquisa pode ser classificada de diferentes formas, utilizando-se diferentes critérios e pontos de vista. Na classificação da presente pesquisa, a tipologia será classificada quanto ao objetivo; à abordagem do problema e às estratégias de pesquisa, conforme sugere Gil (2002). O Quadro 7 demonstra a classificação e a escolha realizada neste estudo.

Critério de classificação da pesquisa	Classificação nesse estudo
Quanto ao objetivo	Descritiva
Quanto à abordagem do problema	Quantitativa
Quanto às estratégias de pesquisa	Levantamento

Quadro 7 – Classificação da pesquisa

Fonte: elaborado pela autora.

Quanto aos objetivos, a pesquisa classifica-se como descritiva, uma vez que o objetivo deste estudo foi analisar a formação dos docentes, mestres e doutores em contabilidade titulados no Brasil, quanto às competências didático-pedagógicas e fontes de sua formação para a docência. De acordo com Gil (2002) as pesquisas descritivas têm como objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno, e a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário, instrumento utilizado nesse estudo.

Em relação à abordagem do problema, o estudo foi classificado como quantitativo. Avaliar quantitativamente os dados, nada mais é que organizar, sumarizar, caracterizar e interpretar os dados numéricos coletados (MARTINS; THEÓPHILO, 2009). De acordo com Raupp e Beuren (2006), a pesquisa quantitativa pode ser caracterizada pelo uso de instrumentos estatísticos no

processo de coleta, tratamento e análise dos dados. Tal estratégia foi considerada para a pesquisa, pois se procedeu com a aplicação de questionários e a análise dos dados decorreu-se a partir de métodos estatísticos.

Dessa forma, a estratégia de pesquisa utilizada foi um levantamento, tendo em vista que foi aplicado um questionário desenvolvido, validado e autorizado por Swain e Stout (2000) aos mestres e doutores em contabilidade titulados no Brasil, população considerada neste estudo e descrita no tópico a seguir.

3.2 População alvo da pesquisa

A população de um estudo, para um enfoque quantitativo, pode ser definida como um conjunto de todos os casos que concordam com uma série de especificações (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006), ou seja, “trata-se de um conjunto de indivíduos ou objetos que apresentam em comum determinadas características definidas para o estudo” (MARTINS; THEÓPHILO, 2009, p. 118). Para a presente pesquisa, foi considerado como população todos os professores de graduação, que possuem título de mestre e/ou doutor em contabilidade, a partir de programas de Pós-graduação no Brasil.

Cabe salientar que se optou em retirar da população da pesquisa os programas de Mestrado Profissional em Ciências Contábeis, uma vez que possuem como objetivo principal formar profissionais para o mercado de trabalho, desvirtuando o foco do presente estudo; bem como os cursos de Mestrado e Doutorado *stricto sensu* que, até o momento da coleta dos dados, ainda não haviam titulado mestres e/ou doutores, quais sejam: UEM, UNIOESTE, UFPB, UFPE, UFRN, no que tange aos mestres; e UNISINOS, UFPB, UFPR, UFRJ, UFSC, USP-RP, quanto a titulados doutores, conforme apontado na Tabela 1.

Para identificação dos Programas de Pós-graduação em Contabilidade foi consultada a Plataforma Sucupira em 27 de setembro de 2015, disponibilizada pela CAPES (2015b), considerada uma ferramenta que fornece diversas informações referente aos processos de avaliação da Capes, bem como sobre os programas de Pós-graduação cadastrados. Nesta

busca, foram encontrados 21 cursos de mestrado e 10 cursos de doutorado, conforme demonstrado na Tabela 1.

Tabela 1 – Relação de titulados por Programa de Pós-graduação

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	MESTRES	DOCTORES
FUCAPE <i>Business School</i>	293	04
FURB: Universidade Regional de Blumenau	155	17
PUC: Pontifica Universidade Católica	345	-
UEM: Universidade Estadual de Maringá	Não tem titulado	-
UERJ: Universidade Estadual do Rio de Janeiro	385	-
UNB: Universidade de Brasília	294	26
UNIFECAP: Centro Universitário Álvares Penteado	246	-
UNIOESTE: Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Não tem titulado	-
UNISINOS: Universidade do Vale do Rio dos Sinos	208	Não tem titulado
UFBA: Universidade Federal da Bahia	27	-
UFES: Universidade Federal do Espírito Santo	26	-
UFMG: Universidade Federal de Minas Gerais	44	-
UFPB: Universidade Federal da Paraíba	Não tem titulado	Não tem titulado
UFPE: Universidade Federal de Pernambuco	Não tem titulado	-
UFPR: Universidade Federal do Paraná	122	Não tem titulado
UFRJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro	143	Não tem titulado
UFRN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Não tem titulado	-
UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina	108	Não tem titulado
UFU: Universidade Federal de Uberlândia	13	-
USP: Universidade de São Paulo	556	277
USP-RP: Universidade de São Paulo - Ribeirão Preto	96	Não tem titulado
TOTAL	3.061	324

Fonte: dados da pesquisa.

Com o intuito de identificar os alunos concluintes, que obtiveram o título de mestre e/ou doutor, foi explorado o *website* de cada Programa de Pós-graduação. Neste levantamento, conforme demonstrado na Tabela 1, identificou-se que dos 21 programas de Pós-graduação, 16 titularam mestres, e dos 10 cursos de doutorado, apenas quatro titularam doutores, totalizando 324 doutores em contabilidade no Brasil, até agosto de 2015, e 3.061 mestres em contabilidade, até setembro de 2015.

3.3 Descrição da amostra

A amostra é, essencialmente, um subgrupo da população. A seleção da amostra se faz necessária, pois poucas vezes é possível medir toda a população, por isso pretende-se que esse conjunto seja um reflexo fiel do conjunto da população (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006).

A amostra deste estudo foi selecionada de acordo com o objetivo proposto, de investigar a formação dos professores de contabilidade, de forma a entender onde e se essa formação ocorre. Para tanto, torna-se importante questionar aqueles que possuam o título de mestre e doutor por programas de Pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade no Brasil, para que assim possa ser avaliada a percepção sobre a formação recebida nesses programas; e que esses já estejam lecionando, por no mínimo três anos, para que seja possível avaliar se há formação continuada nas IES onde atuam.

A restrição “no mínimo três anos” se deve às etapas do ciclo de vida profissional desenvolvido por Huberman (2000). Os três primeiros anos do ciclo de vida são considerados como o momento do entusiasmo, de conhecer a realidade da profissão e explorar o ambiente de trabalho. Isso implica uma fase de descobertas, sendo comum, também, que o profissional tenha um “choque” com a realidade. Após essa fase, o docente passa pela etapa em que possui maior autonomia em suas decisões, com opiniões formadas e maiores responsabilidades. No início da carreira, o professor possui preocupações, como adaptação junto aos colegas e ao local de trabalho, e preparação de suas atividades de sala de aula, o que pode culminar em pouco tempo para participar de atividades voltadas para o aperfeiçoamento da profissão docente, caso a instituição de ensino ofereça, porém de suma importância para a superação das dificuldades enfrentadas no início da profissão.

Neste estudo, decidiu-se, ainda, por realizar um corte na amostra, devido às mudanças que vem ocorrendo na contabilidade com a convergência das normas e com o projeto de currículo para os cursos de Ciências Contábeis, desenvolvido pelo grupo de trabalho *Intergovernmental Working Group of Experts on International Standards of Accounting and Reporting* (ISAR), subordinado a *United Nations Conference on Trade and Development* (UNCTAD), órgão que pertence à Organização das Nações Unidas (ONU), em 1999 e

revisada em 2003, na 20ª Sessão do ISAR, em Genebra, Suíça, o qual apresenta os principais conhecimentos que um contador deve dominar para poder atuar em todo o mundo e desenvolver um trabalho de qualidade.

Entende-se que o perfil profissional do contador que se quer formar mudou, e para tanto é preciso que os professores dos cursos de Ciências Contábeis estejam aptos a corresponder à formação deste profissional, a partir de uma formação com características distintas daquela recebida em períodos anteriores. Dessa forma, para o corte realizado na amostra, partiu-se do pressuposto de que a formação recebida para o exercício da docência, para a formação do contador global, possa ter ocorrido a partir de 2004, data da revisão do projeto de currículo para os cursos de Ciências Contábeis, proposto pelo ISAR. Sendo assim, foram selecionados para a amostra os titulados mestres e doutores de 2004 a 2015, conforme Tabela 2.

Tabela 2 – Relação de titulados (2004 a 2015)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	MESTRES	DOCTORES
FUCAPE <i>Business School</i>	293	04
FURB: Universidade Regional de Blumenau	155	17
PUC: Pontifca Universidade Católica	319	-
UERJ: Universidade Estadual do Rio de Janeiro	187	-
UNB: Universidade de Brasília	265	26
UNIFECAP: Centro Universitário Álvares Penteado	219	-
UNISINOS: Universidade do Vale do Rio dos Sinos	207	Não tem titulado
UFBA: Universidade Federal da Bahia	29	-
UFES: Universidade Federal do Espírito Santo	26	-
UFMG: Universidade Federal de Minas Gerais	44	-
UFPR: Universidade Federal do Paraná	122	Não tem titulado
UFRJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro	110	Não tem titulado
UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina	107	Não tem titulado
UFU: Universidade Federal de Uberlândia	13	-
USP: Universidade de São Paulo	237	138
USP-RP: Universidade de São Paulo - Ribeirão Preto	96	Não tem titulado
TOTAL	2.428	185

Fonte: dados da pesquisa.

Salienta-se que dentre os 2.428 mestres, 128 são titulados mestres e doutores em Contabilidade, porém para a análise neste estudo foi determinada a maior titulação desses sujeitos, sendo assim foram considerados 2.301 mestres e 185 doutores, 57 titulados doutores apenas, mais 128 titulados mestres e doutores, conforme demonstrado na Figura 3.

Figura 3 – Esquema da população e amostra do estudo
Fonte: elaborado pela autora.

Para a aplicação dos questionários, a amostra foi classificada como aleatória simples, em que “todos os elementos da população têm igual probabilidade de compor a amostra, e a seleção de um particular indivíduo, ou objeto, não afeta a possibilidade de qualquer outro elemento ser escolhido” (MARTINS; THEÓPHILO, 2009, p. 109).

Para a composição da amostra, porém, enfrentou-se a limitação quanto ao número de *e-mails* localizados para o posterior envio dos questionários. Encontrou-se um total de 1.774 *e-mails*, sendo 1.595 de mestres e 179 de doutores, o que reduziu em 28,64% a amostra inicial demonstrada na Tabela 2.

Considerou-se, contudo que a amostra final desse estudo foi composta pelos mestres e doutores que responderam ao questionário. Nesse âmbito, houve o retorno de 437 questionários respondidos, sendo que destes, 425 questionários foram considerados válidos, perfazendo um percentual de 17,58% do total da população.

Cabe destacar que, para a análise dos métodos utilizados pelas IES, na formação de seu corpo docente, foram consideradas as respostas dos professores com quatro anos ou mais de atividade docente, ou seja, 325 observações.

3.4 Instrumento de coleta dos dados

Muitas são as formas de coletar dados para uma pesquisa, uma delas é o questionário, o qual, segundo Martins e Theóphilo (2009) é “um importante e popular instrumento de coleta de dados para uma pesquisa social”.

O questionário, utilizado neste estudo, é estruturado em três partes, sendo a primeira composta por questões para identificação do respondente, a segunda com questões relacionadas às seis competências didático-pedagógicas, e a última composta por questões referentes aos métodos utilizados pelas fontes de formação, como segue na descrição a seguir:

- a) **Primeira parte:** foram requisitados dados para caracterização dos respondentes: nome (não obrigatório); idade; gênero; instituição de ensino onde obteve seu título de mestre e/ou doutor; principal instituição de ensino onde exerce a profissão docente, atualmente, em caso de mais de uma, o critério foi a que o respondente dedica o maior número de horas-aula; se em instituição pública ou privada; e tempo de atuação na docência.
- b) **Segunda parte:** os respondentes usaram uma escala *Likert* de 5 pontos, de 1 a 5, sendo 1 para “sem importância” e 5 para “altamente importante”, para responder cinco questões para cada uma das seis competências didático-pedagógicas, conforme classificação de Swain e Stout (2000), totalizando 30 questões. A primeira questão diz respeito à importância da competência. As próximas três questões relacionam-se a fonte da formação recebida em cada uma das seis competências, quais eles acreditam ter recebido no programa de Pós-graduação, na instituição de ensino onde atuam, e quanta formação eles buscaram por incentivo próprio. E, a quinta, e última questão, diz respeito a auto avaliação, em relação ao nível geral de formação do respondente em cada competência especificada.
- c) **Terceira parte:** os respondentes foram solicitados a prover informações da presença de alguns métodos de formação associados ao desenvolvimento de habilidades de ensino. Essas questões foram agrupadas por fonte: programa de Pós-graduação, instituição de ensino na qual atua ou individualmente. Os métodos utilizados pelo programa de Pós-graduação e pela instituição de ensino na qual atua foram ainda classificados como diretos (por exemplo: cursos, *workshops* e

grupos de discussão), indiretos (exemplo: observação de oportunidades e relações de orientação), e na prática (exemplo: ensino formal, apresentação de *workshop*, avaliação de estudantes).

O estudo realizado por Swain e Stout (2000), usado como base na presente pesquisa, utilizou-se de um questionário composto pelas mesmas três partes apontadas. Porém, nesse estudo algumas questões abordadas pelos autores não foram consideradas. Os autores, por exemplo solicitaram aos respondentes que indicassem as instituições nas quais trabalharam antes de iniciar suas atividades na IES em que atuam, para o objetivo do presente estudo essa questão não era relevante; quanto ao plano de carreira, os autores questionaram quanto a classe em que o respondente se encontra (no Brasil as classes seriam: professor auxiliar, professor assistente, professor adjunto, professor associado e professor titular, porém essa classificação é utilizada apenas em IES pública, o que não era restrito nesse estudo, uma vez que considerou-se tanto docentes de IES pública, quanto de IES privada); e por fim, os autores ainda questionaram quanto ao número de anos em que os respondentes concluíram o curso de doutorado, bem como sua tese, questão também irrelevante para atingir o objetivo desse estudo.

Quanto às partes dois e três, cabe salientar que, a parte dois foi utilizada exatamente conforme apontado por Swain e Stout (2000), e a parte três foi condensada a partir da exclusão de algumas questões, pois entendeu-se que eram repetitivas e não iriam acrescentar na análise proposta, além de reduzir o tempo de resposta, uma vez que o questionário estava extenso.

3.5 Pré-teste do questionário

Para dar início ao estudo, entrou-se em contato com os autores norte-americanos do estudo base, Swain e Stout, para verificar a possibilidade de utilização do instrumento de coleta de dados desenvolvido e validado por eles, em um estudo no Brasil, e de que, em caso afirmativo, se os mesmos poderiam encaminhá-lo. O retorno dos autores foi positivo e imediato, e com ele o questionário em anexo (Anexo I) e a autorização para a utilização em estudo no Brasil.

Em seguida, procedeu-se com a tradução livre do questionário e a verificação da sua validade de conteúdo, por meio de um pré-teste. Cooper e Schindler (2011) apontam que o pré-teste pode ser definido como a avaliação das questões e dos instrumentos em momento anterior à sua aplicação, apresentando como vantagens: possibilidade de descoberta de ações para aumentar o interesse dos participantes; aumento das chances dos respondentes permanecerem ativos até o término do questionário; descoberta de possíveis problemas no conteúdo das questões e sequências destas, e, por fim, identificar maneiras de elevar a qualidade geral do questionário.

Sendo assim, o pré-teste foi realizado junto a cinco especialistas, representativos do grupo de indivíduos estudados, os quais são professores em cursos de Ciências Contábeis, três doutores e dois mestres em contabilidade, sendo quatro destes pesquisadores na área de educação contábil.

Os respondentes avaliaram se todos os componentes do instrumento de coleta de dados condiziam com a realidade brasileira, além de verificar possíveis falhas, complexidade das questões, ambiguidade e linguagem inacessível. Foi relatado por um dos respondentes, a dificuldade no posicionamento em questões da terceira parte do questionário, por falta de clareza no direcionamento dado pela questão, além disso, foi apontado que em uma das questões onde o respondente desejava responder “0”, teve que marcar “1”. Essas falhas foram ajustadas no instrumento e, novamente, encaminhado a outros três professores, mestres em contabilidade, para que respondessem e analisassem os mesmos itens. Nessa etapa, todos estavam de acordo com as questões e relataram ter conseguido respondê-lo sem dificuldade.

As respostas do pré-teste serviram ainda para uma análise inicial da consistência interna da escala (intensidade da correlação entre os itens), cujo teste utilizado para medir este estimador foi o Alfa de Cronbach, considerado, conforme Hora, Monteiro e Arica (2010) uma forma de estimar a confiabilidade de um questionário aplicado em uma pesquisa, e o mais popular e o mais usado por pesquisadores da área (PASQUALI, 2003; YU, 2001).

O coeficiente mede a correlação entre respostas em um questionário através da análise do perfil das respostas dadas pelos respondentes, por meio de uma correlação média entre perguntas. Dado que todos os itens de um questionário utilizam a mesma escala de medição, o

coeficiente α é calculado a partir da variância dos itens individuais e da variância da soma dos itens de cada avaliador através da seguinte equação:

$$\alpha = \left(\frac{k}{k-1} \right) \times \left(1 - \frac{\sum_{i=1}^k s_i^2}{s_t^2} \right) \quad (1)$$

onde:

k corresponde ao número de itens do questionário;

s_i^2 corresponde a variância de cada item;

s_t^2 corresponde a variância total do questionário, determinada como a soma de todas as variâncias.

O coeficiente α de Cronbach varia de 0 a 1, sendo que, quanto mais próximo a um, maior a confiabilidade da escala do instrumento. Porém, ainda não se encontra um consenso entre os pesquisadores quanto a interpretação da confiabilidade de um questionário obtida a partir do valor deste coeficiente. Um coeficiente acima de 0,7 reflete uma fidedignidade aceitável, conforme George e Mallery (2003), embora alguns valores inferiores sejam aceitos na literatura (BROWN, 2002; SANTOS, 1999).

George e Mallery (2003) sugerem uma classificação de confiabilidade a partir do coeficiente α de Cronbach, conforme demonstrado na Tabela 3. Neste estudo, a partir das respostas do pré-teste foi encontrado um valor de 0,77 para esse coeficiente, indicando que a escala utilizada no questionário é considerada aceitável.

Tabela 3 – Escala de consistência interna

Intervalo do alfa	Consistência interna
$\alpha \leq 0,50$	Inaceitável
$0,50 < \alpha \leq 0,60$	Fraco
$0,60 < \alpha \leq 0,70$	Questionável
$0,70 < \alpha \leq 0,80$	Aceitável
$0,80 < \alpha \leq 0,90$	Bom
$\alpha > 0,90$	Excelente

Fonte: George e Mallery (2003).

Após a coleta dos dados foi calculado novamente o coeficiente α de Cronbach, a fim de ratificar a validade interna das questões. Este teste foi realizado com as respostas dos 425 questionários válidos considerados na análise deste estudo, sendo encontrado um valor de 0,97 para o α de Cronbach, indicando que a escala utilizada no questionário é considerada excelente.

3.6 Coleta de dados

Para a coleta dos dados utilizados neste estudo procedeu-se com duas etapas principais. Na primeira etapa preocupou-se com a construção do banco de dados relacionado aos respondentes e na segunda a aplicação do Método do Desenho Total (MDT), com o objetivo de aumentar a taxa de retorno dos questionários respondidos, conforme demonstrado na Figura 4.

Figura 4 – Etapas da coleta de dados
Fonte: elaborado pela autora.

Antes da coleta das respostas a partir dos questionários, construiu-se um banco de dados, para a identificação dos respondentes, armazenado no *website* do Observatório de Educação e Pesquisas no Ensino da Contabilidade (Edupec) da FEARP-USP, cujo acesso é restrito aos pesquisadores do grupo. Nessa planilha foram listados o nome, o programa de Pós-graduação em que concluiu o mestrado e/ou doutorado e o endereço eletrônico (*e-mail*). Nessa etapa encontrou-se dificuldade na coleta do contato de todos os respondentes, o qual foi identificado a partir de uma busca de artigos publicados, expostos no currículo *lattes*, e a posterior procura dos *e-mails* nesses artigos. Essa etapa levou a um número de 1.774 *e-mails*, sendo 1.595 de mestres e 179 de doutores.

Para a coleta das respostas dos questionários, foi utilizado o Método do Desenho Total (*Total Design Method – TDM*), com o objetivo de aumentar a taxa de resposta (DILLMAN, 2007).

Para tanto, foi realizado um contato inicial com os mestres e os doutores em Contabilidade (Apêndice II), a fim de convidá-los a participar deste estudo com o preenchimento do questionário a ser enviado eletronicamente, em momento posterior. Essa mensagem apontou a importância em contar com a participação dos respondentes para a concretização deste estudo, bem como a motivação da autora quanto à doação de um real a cada questionário respondido para uma Organização Não Governamental (ONG).

Em seguida, foi enviado um *e-mail* contendo o *link* do questionário *online* (Apêndice II), o qual foi disponibilizado no *Google drive*, plataforma de armazenamento e sincronização de arquivos em nuvem, no período de 17 de março a 05 de maio de 2016.

Como terceiro passo, foram enviadas mensagens de agradecimento, semanalmente, com dois propósitos: primeiro, agradecer aos titulados que já haviam respondido ao questionário e, segundo, solicitar àqueles que ainda não o tivessem preenchido, para que o fizessem o mais breve possível. A fim de que não houvesse repetições no envio dos questionários, àqueles que já o haviam preenchido, utilizou-se um controle paralelo manual, porém quando o respondente não se identificava pelo nome ou pelo *e-mail*, esse controle não era possível.

Por fim, foi enviado um último *e-mail*, incluindo novamente o acesso ao questionário, com o intuito de notificar àquele cujo questionário ainda não tivesse sido identificado e solicitar que o respondessem.

Os dados foram armazenados no *Google drive* e, após a última rodada, exportados para uma planilha eletrônica no software Microsoft Office Excel®, para facilitar a análise posterior.

3.7 Tratamento e análise dos dados

Para Vergara (2009), o tratamento dos dados refere-se à seção na qual se evidencia de que forma se pretende tratar os dados coletados, apresentando os motivos pelos quais os tratamentos selecionados são adequados. Gil (2002 p. 125) afirma que “o processo de análise dos dados envolve diversos procedimentos: codificação das respostas, tabulação dos dados e cálculos estatísticos”.

Os dados coletados foram analisados em quatro etapas, sendo duas delas descritas conforme a Figura 5. Na primeira etapa, foram analisadas: (1) percepção da importância de cada competência didático-pedagógica, quais sejam: organização do currículo e planejamento da ação educativa; seleção e preparação dos conteúdos disciplinares; comunicação do conteúdo; domínio de métodos de ensino; avaliação da aprendizagem; e orientação e aconselhamento; (2) percepção do nível de formação por espaço formativo: programa de Pós-graduação, IES e interesse próprio; e (3) percepção do nível geral de formação.

Na segunda etapa, foram analisados os métodos utilizados na formação fornecida pelo programa de Pós-graduação, pela IES que o respondente leciona, e os métodos utilizados para aperfeiçoamento por interesse próprio. Esses métodos foram divididos, para a formação recebida no programa de Pós-graduação e na IES, de três formas: diretos, indiretos e na prática, enquanto mestrando e doutorando e/ou professor.

Figura 5 – Esquema de análise dos resultados
Fonte: adaptado do questionário desenvolvido por Swain e Stout (2000).

Para ambas as etapas de análise, foram utilizadas as técnicas recomendadas para análise de dados em escala de medida ordinal, em categorias discretas, neste caso, de dados em escala

likert. Foi utilizada estatística descritiva, a qual “permite ao pesquisador uma melhor compreensão do comportamento dos dados por meio de tabelas, gráficos e medidas-resumo, identificando tendências, variabilidade e valores atípicos” (FÁVERO et al., 2009, p. 51). A medida descritiva de posição de tendência central, moda, foi utilizada para identificar onde se localiza a maior frequência da variável entre os valores observados.

Para as análises entre duas amostras (de mestres e doutores, analisadas conjuntamente) foi utilizado o teste não paramétrico U de Mann-Whitney. Siegel e Castellan jr. (2006) apontam que o teste Mann-Whitney é adequado para testar se as distribuições, de duas amostras independentes, são iguais em localização, isto é, se uma população tende a ter valores maiores do que a outra, ou se elas têm valores semelhantes. Dois pressupostos são exigidos para a aplicação desse teste: as duas amostras devem ser independentes e aleatórias, e as variáveis em análise devem ser numéricas ou ordinais, ambas satisfeitas nesse estudo.

Essa análise se faz importante uma vez que, embora os cursos de mestrado sejam considerados, atualmente, o principal meio institucional de preparação de professores para o Ensino Superior, não contemplam de modo geral a formação pedagógica. Poucos são os programas de mestrado que oferecem disciplinas dessa natureza. A principal alegação é a de que a CAPES estabelece que o tempo médio para conclusão de um curso de mestrado é de dois anos. Assim, não seria cômodo para um candidato ao grau de mestrado cursar disciplinas de caráter didático-pedagógico, além das correspondentes ao seu centro de interesse e ainda desenvolver as atividades necessárias para a conclusão da pesquisa (GIL, 2006).

Os programas de mestrado têm como objetivo proporcionar a seus participantes conhecimentos e habilidades para a realização de pesquisas científicas, o que constitui sem dúvida um dos mais importantes requisitos de um professor nesse nível de ensino, pois o que se espera é que ele não seja apenas um reprodutor, mas também um construtor de conhecimentos. Mas a inexistência de disciplinas de caráter didático-pedagógico nesses programas deixa uma lacuna em sua formação (GIL, 2006, p. 21).

Porém, conforme determina o Parecer nº 977 de 1965 “o funcionamento regular dos cursos de Pós-graduação constitui imperativo da formação do professor universitário”, ou seja, tanto os cursos de mestrado quanto os de doutorado devem proporcionar formação para a docência.

Além disso, de acordo com o número de mestres e doutores em Contabilidade no Brasil, pode-se inferir que grande parte do corpo docente dos cursos de Ciências Contábeis é

composto por mestres. Sendo assim, a proposta desse teste é verificar, comparativamente, se a formação recebida por mestres e por doutores difere, e quão significativa é essa diferença.

Para as análises de comparação entre três ou mais amostras (nesse caso as categorias do tempo de docência, analisadas conjuntamente) foi utilizado o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis. Esse teste é usado para testar que “ k amostras ($k > 2$) independentes sejam provenientes da mesma população”, em dados cuja medida é em escala ordinal (FÁVERO et al., 2009, p. 176).

Tomando como base o nível de significância de 5%, foram realizados cinco testes, os quais foram fundamentados nas seguintes hipóteses:

TESTE 1: Há diferença significativa entre a formação proporcionada pelo programa de Pós-graduação, em cada uma das seis competências didático-pedagógicas (organização do currículo e planejamento da ação educativa; seleção e preparação dos conteúdos disciplinares; comunicação do conteúdo; domínio de métodos de ensino; avaliação da aprendizagem; e orientação e aconselhamento), e a titulação dos respondentes (mestres e doutores).

H_0 : A distribuição dos valores em cada competência didático-pedagógica é a mesma nos dois grupos analisados (mestres e doutores).

H_1 : Os grupos analisados (mestres e doutores) não têm a mesma distribuição de valores em cada competência didático-pedagógica.

TESTE 2: Há diferença significativa entre a formação adquirida por busca própria, em cada uma das seis competências didático-pedagógicas, e a titulação dos respondentes (mestres e doutores).

H_0 : A distribuição dos valores em cada competência didático-pedagógica é a mesma nos dois grupos analisados (mestres e doutores).

H_1 : Os grupos analisados (mestres e doutores) não têm a mesma distribuição de valores em cada competência didático-pedagógica.

TESTE 3: Há diferença significativa entre o nível geral de formação em cada uma das seis competências didático-pedagógicas para cada categoria do tempo de docência.

H_0 : A distribuição dos valores em cada competência didático-pedagógica é a mesma nos cinco grupos analisados (categorias do tempo de docência).

H_1 : Os grupos analisados (categorias do tempo de docência) não têm a mesma distribuição de valores em cada competência didático-pedagógica.

TESTE 4: Há diferença significativa entre a formação proporcionada pela IES na qual o respondente leciona, em cada uma das seis competências didático-pedagógicas, e o tempo de docência. Ressalta-se que nesse teste não foi utilizada a categoria de 1 a 3 anos de docência, conforme já justificado.

H_0 : A distribuição dos valores em cada competência didático-pedagógica é a mesma nos quatro grupos analisados (categorias do tempo de docência).

H_1 : Os grupos analisados (categorias do tempo de docência) não têm a mesma distribuição de valores em cada competência didático-pedagógica.

TESTE 5: Há diferença significativa entre a formação obtida por interesse próprio, em cada uma das seis competências didático-pedagógicas, e o tempo de docência.

H_0 : A distribuição dos valores em cada competência didático-pedagógica é a mesma nos cinco grupos analisados (categorias do tempo de docência).

H_1 : Os grupos analisados (categorias do tempo de docência) não têm a mesma distribuição de valores em cada competência didático-pedagógica.

Por fim, para a análise da comparação da percepção dos respondentes quanto à responsabilidade de cada espaço formativo na formação para a docência e a real formação proporcionada por esses espaços, utilizou-se do Teste de Wilcoxon (Teste 6, Teste 7 e Teste 8), o qual compara duas médias populacionais a partir de amostras emparelhadas e leva em consideração a magnitude da diferença dentro dos pares (FÁVERO et al., 2009). Com base no nível de significância de 5%, esse teste foi fundamentado nas seguintes hipóteses:

H_0 : Não há diferença significativa entre a responsabilidade do espaço formativo (Pós-graduação, IES e interesse próprio) e a contribuição desse espaço na formação para a docência.

H₁: Há diferença significativa entre a responsabilidade do espaço formativo (Pós-graduação, IES e interesse próprio) e a contribuição desse espaço na formação para a docência.

Por fim, com o intuito de possibilitar uma visão geral dos aspectos metodológicos desse estudo, a Figura 6 demonstra o resumo da metodologia utilizada na pesquisa.

Figura 6 – Resumo metodológico da pesquisa
Fonte: elaborado pela autora.

No capítulo 4 serão apresentados e discutidos os resultados da pesquisa de acordo com os objetivos traçados. A análise será apresentada, a partir de quatro análises estatísticas distintas: Estatística Descritiva, Testes de Mann-Whitney, Teste de Kruskal-Wallis e Teste de Wilcoxon. Os tópicos a seguir descrevem cada uma das análises.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Uma vez de posse dos dados coletados por meio do questionário, procedeu-se com a organização, análise e interpretação dos resultados. Nesta seção, será apresentado o perfil dos respondentes; bem como as respostas obtidas quanto às competências didático-pedagógicas e os métodos utilizados pelas fontes de formação, Programa de Pós-graduação, IES e por interesse próprio, os quais serão analisados por meio de estatística descritiva e dos testes Mann-Whitney e Kruskal Wallis.

4.1 Análise descritiva dos dados

A estatística descritiva possibilita uma melhor compreensão do comportamento dos dados, sendo útil como ferramenta preliminar para a sua descrição (COOPER, SCHINDLER, 2011). Martins e Theóphilo (2009) afirmam que a estatística descritiva consiste em organizar, sumarizar e descrever um conjunto de dados, por meio de gráficos, tabelas e cálculos de medidas, com o objetivo de melhor compreender o comportamento de uma variável dentro de um conjunto de dados que está sendo analisado.

Sendo assim, será utilizada a estatística descritiva para a análise do perfil dos respondentes, bem como para a análise da frequência das respostas obtidas nas seis competências didático-pedagógicas, e nos três métodos de formação utilizados pelos espaços formativos.

4.1.1 Caracterização dos respondentes

A fim de traçar o perfil dos respondentes foram levantados dados sobre o gênero, a idade, o programa de Pós-graduação em que obteve a titulação de mestre ou doutor em contabilidade, o tipo de IES onde leciona e, por fim, o tempo de docência dos respondentes, conforme demonstrado na Tabela 4. As questões relacionadas à docência foram consideradas de caráter não obrigatório no questionário, uma vez que havia sido identificado, inicialmente, que alguns titulados mestres e doutores em contabilidade não estavam atuando na docência recentemente,

o que não invalidava, contudo, suas respostas, desde que fossem titulados por Programas de Pós-graduação em Contabilidade no Brasil.

Tabela 4 – Perfil dos respondentes

Variável	Possibilidade de Resposta	Fi	Fi (%)
Gênero	Feminino	266	62,59%
	Masculino	159	37,41%
Idade	20 a 30 anos	62	14,59%
	31 a 40 anos	168	39,53%
	41 a 50 anos	129	30,35%
	51 a 60 anos	55	12,94%
	Acima de 60 anos	11	2,59%
Programa de Pós-graduação	FUCAPE	27	6,35%
	FURB	45	10,59%
	PUC	14	3,29%
	UERJ	19	4,47%
	UNB	63	14,82%
	UNIFECAP	30	7,06%
	UNISINOS	38	8,94%
	UFBA	08	1,88%
	UFES	04	0,94%
	UFMG	11	2,59%
	UFPR	30	7,06%
	UFRJ	06	1,41%
	UFSC	17	4,00%
	UFU	03	0,71%
	USP-SP	88	20,71%
	USP-RP	16	3,76%
	Outro (não especificado)	06	1,41%
Tipo de IES em que atua	Pública	196	46,12%
	Privada	177	41,65%
	Não leciona	47	11,06%
	Não especificou	05	1,18%
Tempo de docência	1 a 3 anos	52	13,76%
	4 a 6 anos	91	24,07%
	7 a 25 anos	226	59,79%
	26 a 35 anos	07	1,85%
	Mais de 35 anos	01	0,26%
	Não especificou	01	0,26%

Fonte: dados da pesquisa.

Conforme os dados apresentados na Tabela 4 é possível identificar que os respondentes, em sua maioria, são mulheres; com idade entre 31 e 50 anos; que atuam na docência há mais de sete anos em Instituição de Ensino Superior pública; esses dados inferem certa experiência dos respondentes. Cabe ressaltar que 47 (11,06%) respondentes não atuam na docência. Em relação ao gênero, percebe-se que a maioria são mulheres (62,59%), resultado que corrobora com o crescente aumento de mulheres graduando-se em cursos de Ciências Contábeis. Conforme o Censo da Educação Superior de 2013, o curso de Ciências Contábeis é o quinto curso com maior número de matrículas femininas. Quanto à questão do tipo de IES em que

lecionam, cabe salientar que há um número significativo representado pelos dois tipos, “pública” e “privada”, eximindo possível viés nos resultados.

Quanto à participação dos Programas de Pós-graduação, verifica-se que a maioria dos respondentes se titulou na Universidade de São Paulo (20,71%), porém foi obtido retorno de todos os demais programas de Pós-graduação que já haviam titulados, motivo pelo qual decidiu-se manter todos os questionários válidos.

No que tange ao tempo de docência, verificou-se que a maioria dos respondentes (59,79%) se encontra entre 7 e 25 anos de docência, ou seja, conforme Huberman (2000), na fase da "diversificação" ou do "questionamento", fase essa considerada "crítica" pelo autor, uma vez que o professor começa a analisar todas as possibilidades de sua carreira, ou seja, questiona-se a respeito de suas escolhas. Para Gil (2006) essa fase para alguns professores pode ser caracterizada pela melhora na capacidade docente e pela diversificação dos métodos de ensino, para outros, no entanto, pode ser caracterizada pela gradativa diminuição de seus compromissos profissionais, assim como, por um sentimento de rotina.

4.1.2 Análise das competências para docência

Neste tópico buscou-se responder ao primeiro objetivo específico traçado para esse estudo: analisar a formação dos docentes, a partir de cada competência didático-pedagógica. Para tanto, são apresentadas as frequências das respostas obtidas quanto à importância dada pelos respondentes às seis competências didático-pedagógicas consideradas, Organização do currículo e planejamento da ação educativa; Seleção e preparação dos conteúdos disciplinares; Comunicação do conteúdo; Domínio dos métodos de ensino; Avaliação da aprendizagem e Orientação e aconselhamento. Bem como o quanto de formação foi considerada como proporcionada pelo Programa de Pós-graduação, em que obteve sua maior titulação em contabilidade; pela IES em que leciona (caso exerça a profissão docente), e o quanto foi adquirida por esforço próprio. E, por fim, sua percepção quanto ao nível geral de formação em cada competência, conforme demonstrado na Tabela 5.

As questões referentes a essas respostas foram respondidas a partir de uma escala de cinco pontos, em que um foi considerado “sem importância”, “nenhuma formação” ou “sem

formação” e cinco “altamente importante”, “muita formação” ou “altamente formado”, de acordo com cada pergunta.

Tabela 5 – Frequência das respostas sobre as competências

Competências didático-pedagógica	Questões	1	2	3	4	5	Não leciona	Não especificou	Moda
Organização do currículo e planejamento da ação educativa	1a*	02	00	11	89	276	47	00	05
	1b**	35	88	126	132	44	00	00	04
	1c***	41	80	102	110	42	47	03	04
	1d****	04	18	74	185	144	00	00	04
	1e*****	01	21	128	231	44	00	00	04
Seleção e preparação dos conteúdos disciplinares	2a*	00	00	10	91	276	47	01	05
	2b**	33	63	98	163	68	00	00	04
	2c***	38	76	114	107	37	47	06	03
	2d****	03	11	55	188	168	00	00	04
	2e*****	00	13	90	259	63	00	00	04
Comunicação do conteúdo	3a*	00	04	11	73	289	47	01	05
	3b**	23	45	101	177	79	00	00	04
	3c***	37	62	114	118	43	47	04	04
	3d****	01	05	65	198	156	00	00	04
	3e*****	01	09	87	245	83	00	00	04
Domínio dos métodos de ensino	4a*	00	05	26	129	216	47	02	05
	4b**	43	69	122	129	62	00	00	04
	4c***	59	69	112	96	37	47	05	03
	4d****	05	27	106	164	123	00	00	04
	4e*****	01	37	133	207	47	00	00	04
Avaliação da aprendizagem	5a*	00	04	19	118	236	47	01	05
	5b**	47	59	126	132	61	00	00	04
	5c***	43	67	124	90	51	47	03	03
	5d****	03	32	83	200	107	00	00	04
	5e*****	02	24	108	233	58	00	00	04
Orientação e aconselhamento	6a*	05	07	44	122	200	47	00	05
	6b**	59	72	109	129	56	00	00	04
	6c***	58	69	112	104	32	47	03	03
	6d****	12	35	96	181	101	00	00	04
	6e*****	06	26	125	196	72	00	00	04

Fonte: dados da pesquisa.

* Em sua opinião, para desempenhar com sucesso suas atividades de ensino, quão importante é esta competência didático-pedagógica?

** Quanto de formação nessa competência didático-pedagógica foi proporcionada, direta ou indiretamente, pelo seu programa de Pós-graduação? (Responda de acordo com a sua maior titulação em contabilidade)

*** Quanto de formação nessa competência didático-pedagógica foi proporcionada, direta ou indiretamente, pela instituição de ensino na qual trabalha como professor, atualmente?

**** Quanta formação nessa competência didático-pedagógica você buscou pessoalmente (leituras, pesquisas, discussões, etc.)?

***** Na sua opinião, qual o seu nível geral de formação para o uso dessa competência didático-pedagógica?

De acordo com a análise da medida de tendência central, moda, pode-se identificar o valor mais frequente dentre as respostas assinaladas. Quanto à importância das seis competências para o exercício da docência, de acordo com a maioria dos respondentes, todas foram consideradas extremamente importantes.

Essa percepção corrobora com o que afirma Masetto (2012) a respeito do conhecimento que se pretende de um docente, para que desempenhe com qualidade suas atividades de ensino, uma vez que:

Difícilmente se pode falar de profissionais do processo de ensino-aprendizagem que não dominem, no mínimo, alguns grandes eixos desse processo: o próprio conceito de ensino-aprendizagem, a concepção e gestão de currículo, a integração das disciplinas como componentes curriculares, a compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno, a teoria e a prática da tecnologia educacional, a concepção do processo avaliativo e suas técnicas para *feedback*, o planejamento como atividade educacional e política (MASETTO, 2012, p. 32-33).

No entanto, no estudo realizado por Swain e Stout (2000), os autores identificaram que as competências foram consideradas, no mínimo, moderadamente importantes pelos recém-doutores, respondentes da pesquisa, e que as competências “Organização do currículo e planejamento da ação educativa”, bem como “Comunicação do conteúdo” foram elencadas como as mais importantes; e as competências “Domínio dos métodos de ensino” e “Orientação e aconselhamento”, como as menos importantes.

No que tange, a formação proporcionada pelo Programa de Pós-graduação, nas seis competências, pode-se verificar que a maior frequência de respostas obtidas, de forma geral, indica que esse espaço formativo proporciona formação, uma vez que a resposta “4” foi assinalada com maior frequência.

Esse resultado vai ao encontro do que sugerem Brightman e Nargundkar (2013), quanto à formação de professores nos programas de Pós-graduação, a qual deveria: (1) ser exigida de todos os alunos de doutorado (com exceções feitas, se alguém tem um histórico comprovado de excelência no ensino); (2) incluir o estudo da literatura pedagógica; (3) abranger gestão de sala de aula, habilidades de apresentação, motivação dos alunos, organização de curso, estratégias ativas de aprendizagem, tecnologia, avaliação dos alunos; (4) exigir observação do ensino pelos colegas ou professores com *feedback* construtivo; e (5) ajudar os alunos a desenvolver uma filosofia de ensino.

Quanto à formação proporcionada pela IES, analisou-se apenas a resposta daqueles que indicaram exercer a docência atualmente, sendo excluídos dessa análise 47 questionários. Nesse quesito identificou-se que a maioria dos respondentes assinalou que as IES onde lecionam proporcionam entre pouca formação e alguma formação nas competências

relacionadas à “seleção e preparação dos conteúdos disciplinares”, ao “domínio dos métodos de ensino”, à “avaliação da aprendizagem” e, à “orientação e aconselhamento”. Sendo proporcionada formação nos quesitos “organização curricular e planejamento da ação educativa” e “comunicação do conteúdo”.

Conforme determina a LDBEN, dentre as atividades a serem cumpridas pelos docentes está a participação na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; bem como a participação integral nos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional. A cargo do professor, mais especificamente, está o planejamento do ensino, “o qual está alicerçado no planejamento curricular e visa ao direcionamento sistemático das atividades a serem desenvolvidas dentro e fora da sala de aula com vistas a facilitar o aprendizado dos estudantes” (GIL, 2006, p. 99). Ou seja, é inegável que a IES proporciona formação no que tange a “organização curricular e planejamento da ação educativa”, uma vez que, o planejamento direciona a ação educativa.

Em relação à formação adquirida a partir de interesse próprio, a maioria dos docentes respondeu ter buscado formação nas seis competências didático-pedagógicas relacionadas, e, declaram-se, dessa forma, formados para o uso das seis competências para suas atividades docentes. Essa resposta corrobora com a assinalada quanto ao nível geral de formação, uma vez que, a maioria dos respondentes assinalou apresentarem serem formados nas seis competências.

No estudo de Swain e Stout (2000), os dados indicaram que os entrevistados consideram a formação adquirida por interesse próprio a principal responsável para o seu desenvolvimento como professores. Além disso, as respostas médias refletiram a percepção de que os programas de doutorado e as Instituições de Ensino Superior fornecem relativamente pouca formação nas competências didático-pedagógicas sugeridas pela AECC.

Quanto à questão relacionada ao nível geral de formação para o uso das competências didático-pedagógicas, os resultados encontrados pelos autores indicaram níveis medianos no nível de formação indicada pelos respondentes nas seis características. Os respondentes relataram que as competências relacionadas à “Organização do currículo e planejamento da ação educativa” e à “Comunicação do conteúdo” são as duas mais desenvolvidas em sua

formação individual e que o “Domínio dos métodos de ensino” e a “Orientação e aconselhamento” são as menos desenvolvidas.

Cabe ressaltar que, não foi possível comparar os resultados encontrados nesse tópico com os obtidos por Swain e Stout (2000), estudo base para essa pesquisa, pois a análise dos autores baseia-se na média e no desvio-padrão das respostas, medidas essas não recomendadas para dados ordinais em escala *likert*.

4.1.3 Análise das fontes do conhecimento para a docência

Neste tópico buscou-se responder ao segundo objetivo específico traçado de identificar se houve formação para a docência nas três fontes consideradas nesse estudo, a partir da análise dos possíveis métodos de ensino utilizados pelos três espaços formativos (fontes), são elas: Programa de Pós-graduação, Instituição de Ensino Superior e por interesse próprio. As duas primeiras fontes serão analisadas sob três aspectos de formação fornecida aos mestres e doutores, e docentes: direta, prática e indireta.

4.1.3.1 Formação pelo Programa de Pós-graduação

No intuito de identificar se houve formação para a docência nos Programas de Pós-graduação foi solicitado aos respondentes que marcassem quais métodos foram utilizados em suas formações, no mestrado e no doutorado. Além disso, os respondentes deveriam assinalar os métodos utilizados em ordem de importância em suas percepções, conforme demonstrado na Tabela 6.

Tabela 6 – Métodos de ensino pelo Programa de Pós-graduação							
	1	2	3	4	5	6	Não utilizado
Disciplina	245	43	30	27	27	42	11
Workshop	28	56	63	64	59	49	106
Simpósio	34	54	61	54	76	52	94
Leituras	129	127	48	26	33	54	08
Grupos discussão	87	71	89	55	41	38	44
Projetos	53	64	64	79	45	56	64

Fonte: dados da pesquisa.

Observa-se que, a partir da análise da frequência das respostas, que todos os métodos foram assinalados como sendo empregados pelos Programas de Pós-graduação na formação para a docência, sendo a “disciplina” e as “leituras”, voltadas para a formação docente, as mais

utilizadas e as apontadas como mais importantes para o processo de formação. Cabe ressaltar que, nem todos os programas de Pós-graduação utilizam todos os métodos analisados.

Em um estudo realizado por Lapini (2012) foi analisado de que forma os programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis formam professores. Baseada em 25 cursos que oferecem doutorado, mestrado acadêmico e mestrado profissional, a autora apontou que três são os métodos utilizados pelos cursos para a formação de professores: disciplina com preparação pedagógica, prática docente supervisionada e atividades complementares, e que seis programas formam docentes. A autora concluiu ainda que, a partir dos dados obtidos e das análises realizadas, o processo de educação continuada para o professor de contabilidade não foi detectado, apontando que os cursos de Pós-graduação em Contabilidade, no Brasil, não preparam o aluno para a docência.

Quanto às disciplinas apontadas por Lapini (2012), verifica-se que são poucas as que abordam questões relacionadas aos aspectos didático-pedagógicos da docência. Em um estudo realizado por Nganga et al. (2016) com o objetivo de identificar quais são os componentes curriculares de formação pedagógica sistematizada presentes nos 18 programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis, no Brasil, os autores encontraram um baixo número de disciplinas relativas à formação de professores oferecidas pelos cursos de mestrado e doutorado em Ciências Contábeis, uma vez que do total de disciplinas oferecidas pelos programas, apenas 14 são ligadas à formação docente e, quando tais disciplinas são oferecidas, essas são, em geral, de caráter optativo (apenas duas são obrigatórias) e carga horária igual ou inferior a 60 horas.

“Diante dessa situação, pode-se concluir que os programas de Pós-graduação em contabilidade continuam com foco na formação de pesquisadores, não sendo a formação docente suficientemente oferecida nos cursos de mestrado e doutorado da área” (NGANGA et al., 2016).

Com o intuito de saber se os métodos utilizados pelos programas de Pós-graduação foram suficientes para a formação didático-pedagógica dos mestres e doutores, questionou-se quão preparados eles se sentem para suas atividades de ensino, a partir dos métodos diretos (disciplinas, workshops, simpósios, leituras, grupos de discussão e projetos) de formação utilizados pela Pós-graduação.

Conforme demonstra o Gráfico 3, os respondentes sentem-se, em sua maioria, “muito preparado” para a docência, a partir dos métodos de ensino utilizados pelo Programa de Pós-graduação. Esse resultado corrobora com a análise descritiva do tópico anterior, quando se questiona a respeito da formação proporcionada pelo mestrado e doutorado, na qual os respondentes, em sua maioria, assinalaram haver formação nesse espaço formativo.

Gráfico 3 – Preparação para a docência na Pós-graduação
Fonte: dados da pesquisa.

Quanto à formação prática proporcionada pela Pós-graduação, esse estudo considerou o que se denomina por Estágio Docência, na realidade brasileira, o qual foi estabelecido como obrigatório aos alunos bolsistas CAPES/DS, e opcional aos demais, pelo Ministério da Educação, juntamente com a CAPES, por meio da Portaria MEC/CAPES nº 76/2010.

Conforme a Portaria, a duração mínima do Estágio Docência para os programas de mestrado será de um semestre e a máxima, de dois semestres. Já para os programas de doutorado, a duração mínima será de dois semestres e máxima, de três semestres, cuja carga horária máxima deverá ser de quatro horas semanais.

Relacionado a essa formação, os respondentes foram questionados se: (1) ministraram disciplinas; (2) auxiliaram algum professor; (3) apresentaram algum *workshop*, ao longo do curso de mestrado e doutorado; e se, após essas possibilidades de contato com a docência sentem-se mais preparados para as atividades de ensino. As respostas, nesses quesitos foram compiladas e são demonstradas na Tabela 7.

Tabela 7 – Métodos de formação prática

	0	1	2	3	4	5	+6
Número de disciplinas ministradas, durante a Pós-graduação	160	122	41	29	12	28	33
Número de professores auxiliados	148	129	53	26	19	27	23
Número de <i>workshops</i> apresentados	159	90	37	30	18	35	56

Fonte: dados da pesquisa.

A partir do exposto na Tabela 7, verifica-se que a maioria dos respondentes não ministrou, ou ministrou apenas uma, disciplina durante a Pós-graduação, bem como não auxiliou um professor nas atividades para a docência, e não apresentou ou apresentou apenas um *workshop*. Esse resultado pode ser decorrente dos Programas de Pós-graduação, bem como de seus corpos docentes, não oportunizarem esses momentos aos seus mestrandos e doutorandos, ou podem utilizar outros métodos de formação prática para tal, pois quando questionados sobre quão preparados se sentem para as atividades de ensino, a partir da formação prática recebida no Programa de Pós-graduação, a maioria dos respondentes respondeu sentir-se muito preparado (25,64%) ou nem pouco, nem muito preparado (48,71%).

Conforme estudo realizado por Nganga et al. (2016), constatou-se grande heterogeneidade na forma como tais atividades, relacionados à formação prática para a docência, mais especificamente ao Estágio Docência, estão sendo desenvolvidas nos Programas de Pós-graduação *stricto sensu*, em Ciências Contábeis.

Por fim, no que tange à formação indireta proporcionada pelo Programa de Pós-graduação, entende-se que alguns professores podem sentir que grande parte da formação docente acontece por meio da observação e das discussões com outros professores. Nesse sentido, foi questionado aos respondentes (1) quão contribuiu ter observado algum professor, no programa de Pós-graduação; e (2) quão contribuiu as orientações e discussões com professores da Pós-graduação, ambos para a formação docente. Para as duas perguntas, a maioria das respostas obtidas apontou ter contribuído muito para a formação docente, sendo 39,53% das respostas quanto à observação dos docentes e 38,12% no que tange as orientações e as discussões com professores do Programa de Pós-graduação.

No estudo de Swain e Stout (2000), os resultados encontrados diz respeito à formação proporcionada pelo curso de doutorado indicaram que a maior parte da formação é recebida por meio da prática, e menos em relação à formação direta e indireta; uma vez que, o método mais comum na formação docente foi a apresentação de *workshops*, evidenciado pela

participação e envolvimento de mais de um terço dos respondentes em dois ou três *workshops* durante o curso. Outra constatação dos autores, diz respeito à formação direta, a qual indicou que cerca de 50% dos respondentes não participou dos métodos relacionados a esse tipo de formação.

Esses resultados não corroboram com os encontrados no presente estudo, uma vez que na formação prática um número expressivo de respondentes não ministrou disciplinas durante a Pós-graduação, bem como não auxiliou um professor nas atividades para a docência, e não apresentou *workshops* durante o curso de mestrado e/ou doutorado.

4.1.3.2 Formação pela Instituição de Ensino Superior

Com o objetivo de identificar se há formação para a docência nas Instituições de Ensino Superior foi solicitado aos respondentes que marcassem quais métodos foram utilizados em suas formações, caso tenham participado de alguma atividade voltada para a docência desenvolvida pela IES na qual lecionam. Além disso, os respondentes deveriam apontar os métodos utilizados em ordem de importância em suas percepções, conforme demonstrado na Tabela 8.

Tabela 8 – Métodos de formação pela IES

	1	2	3	4	5	Não utilizado
Workshop interno	85	57	31	29	17	106
Workshop externo	26	25	33	28	29	184
Simpósio interno	49	64	47	33	20	112
Simpósio externo	23	25	29	34	37	177
Grupos discussão	99	47	42	17	36	84

Fonte: dados da pesquisa.

Para a análise dessa questão foi considerada apenas as respostas dos docentes com mais de três anos de docência, uma vez que, acredita-se que é a partir dessa fase que os professores iniciam a sua busca pelo aprimoramento das suas atividades, e dessa forma, suas respostas poderiam ser um reflexo mais fiel da preparação fornecida pela IES.

A partir da análise da frequência das respostas, verifica-se que a maioria aponta que as IES não utilizam os métodos sugeridos nesse estudo na formação de seus professores, com exceção dos grupos de discussão. No entanto, todos os métodos foram assinalados como sendo utilizados, porém por apenas algumas IES.

Conforme apontado por Baqueiro (2007) outras propostas, mesmo que isoladas, de cursos de Especialização em Pedagogia Universitária, vêm sendo realizadas com o objetivo de fornecer formação continuada em serviço dos professores em IES, como o caso apontado no estudo da autora, oportunizando momentos de reflexão sobre as identidades, modelos e dispositivos de formação de professores para atuar no contexto contemporâneo do Ensino Superior, além de possibilitar, dialeticamente, ao professor o desenvolvimento das dimensões epistemológica, pedagógica e política, levando em conta a sua experiência como profissional de uma determinada área.

Dessa forma, ressalta-se a importância da IES na formação continuada dos docentes do ensino superior, uma vez que conforme Rivas, Conte e Aguilar (2007) é papel da IES fornecê-la por ser considerada um terreno fértil para as colaborações efetivas e para a qualificação, não somente daqueles que nela estudam (alunos), mas também para os que nela ensinam (professores).

No estudo de Swain e Stout (2000), os resultados apontaram que *workshop* interno é o método mais utilizado pelas IES nos EUA, para apoiar a formação dos professores recém-contratados. Este resultado vai ao encontro do método mais utilizado pelos programas de doutorado do Brasil, uma vez que também foi apontado como o método preferido para a formação de professores nesse espaço formativo.

A fim de saber se a formação proporcionada pela IES onde lecionam estão sendo suficientes para aperfeiçoar a prática docente, foi questionado se os respondentes se sentem preparados para suas atividades de ensino, a partir dos métodos de formação utilizados pela IES.

Gráfico 4 - Nível de preparação para a docência na IES
Fonte: dados da pesquisa.

O Gráfico 4 demonstra que os respondentes se sentem, em sua maioria, muito preparados para a docência, a partir dos métodos de ensino utilizados pela IES onde lecionam, neste caso por meio dos “grupos de discussão”, uma vez que foi o método que recebeu maior frequência de respostas.

Quanto à formação prática proporcionada pela IES, os respondentes foram questionados quanto ao número de: (1) disciplinas que ministram anualmente; (2) *workshops* ou outros tipos de apresentações que realizam anualmente; e (3) atividades proporcionadas pela IES, com enfoque na formação para a docência. As respostas, nesses quesitos foram compiladas e estão demonstradas na Tabela 9.

Tabela 9 – Métodos de formação prática proporcionada pela IES

	0	1	2	3	4	5	+6
Número de disciplinas ministradas, anualmente	3	22	77	108	80	30	105
Número de <i>workshops</i> e outras apresentações realizadas, anualmente	101	68	103	28	29	22	74
Número de atividades proporcionadas pela IES	142	84	44	25	25	32	73

Fonte: dados da pesquisa.

A partir do exposto na Tabela 9, verifica-se que a maioria dos respondentes ministra três ou mais disciplinas ao longo do ano, resultado que contrasta com o expressivo número de professores que não realizam *workshops* ou outras apresentações ao longo do ano, sendo possível em função de seu tempo ser dispensado, em sua maioria, às atividades de ensino, conforme aponta Araújo et al. (2015), uma vez que para a análise dessas questões considerou-

se as respostas dos professores que atuam na docência de 1 a 3 anos, ou seja, que estão em início de carreira, momento em que muitos problemas são encarados pelos professores de contabilidade, como: (1) falta de motivação discente; (2) heterogeneidade das classes; (3) quantidade de trabalho administrativo; (4) salas muito grandes; (5) falta de tempo; e (6) dificuldade para determinar o "nível de aprendizado".

Porém, quando questionados sobre quão preparados se sentem para as atividades de ensino, a partir da formação prática recebida na IES, a maioria dos entrevistados respondeu sentir-se muito preparado (63,69%). Dessa forma, conclui-se que há momentos de formação, porém esses ocorrem em grupos de discussão, os quais podem não ser, necessariamente, promovidos diretamente pela IES, mas sim pelo corpo docente do curso de Ciências Contábeis.

Quanto ao número de atividades proporcionadas pela IES, para aperfeiçoamento da prática docente, verifica-se que a maioria dos entrevistados assinalou não haver essas atividades. Conforme a literatura, a respeito das IES como *locus* de formação para a docência, verificou-se que poucas são as iniciativas que estão ocorrendo no Brasil, com o intuito de aperfeiçoar o corpo docente para suas atividades de ensino, algumas são propostas a partir de cursos de Especialização em Pedagogia Universitária (BAQUEIRA, 2007), outras de cursos de Metodologia do Ensino Superior e Didática do Ensino Superior (GIL, 2006).

Por fim, no que diz respeito à formação indireta proporcionada pela IES, entende-se que alguns professores sentem que grande parte da formação docente acontece dentro da IES por meio da observação (assistir a aula de outros professores, por exemplo) ou por meio de orientações sobre o assunto. Nesse sentido, foi questionado aos respondentes (1) quão contribuiu observar outros professores, na IES em que leciona (caso tenham observado); e (2) quão contribuiu as orientações e as discussões com o colegiado e outros professores, ambos para a formação docente. Para as duas perguntas, a maioria das respostas obtidas assinalou essas ações terem contribuído para a formação docente, sendo 31,21% das respostas quanto à observação dos docentes e 37,04% no que tange as orientações e as discussões no colegiado e com outros professores.

Esse resultado corrobora com o estudo realizado por Slomski (2009), no qual demonstrou que a experiência dos pares vem estruturando e dando sentido à prática docente dos professores de Contabilidade nas IES no Brasil. O que vai ao encontro do resultado encontrado por Swain

e Stout (2000) com recém-doutores nos EUA, os quais relatam que, aproximadamente, 60% do total da formação recebida na IES é o resultado da experiência prática e do *feedback* recebido dos alunos.

4.1.3.3 Formação por interesse próprio

No intuito de identificar se os professores estão buscando formação para suas atividades de ensino, por interesse próprio, foi solicitado que marcassem quais métodos eles utilizaram para tal. Além disso, os respondentes deveriam assinalar os métodos utilizados em ordem de importância em suas percepções, conforme demonstrado na Tabela 10.

Tabela 10 – Métodos de formação individuais						
	1	2	3	4	5	Não utilizado
Leitura de artigos	228	83	29	31	54	0
Leitura de livros	145	119	83	29	46	3
Escrita de artigos	96	99	128	45	37	20
Escrita de livros	38	37	33	72	45	200
Outros	58	31	27	70	68	171

Fonte: dados da pesquisa.

A partir da análise da frequência das respostas, verifica-se que todos os métodos sugeridos como possíveis de auxiliar na formação para a docência foram assinalados como utilizados, sendo as leituras de artigos e livros os mais recorrentes, e apontados como mais importantes para o processo de formação.

Esse resultado corrobora com o encontrado por Swain e Stout (2000), uma vez que de forma geral, os recém-doutores norte americanos assinalaram despende cerca de 60% do seu esforço total na leitura de artigos e livros com foco no ensino. Os autores ainda apontam que aproximadamente 19% dos entrevistados escrevem artigos ou, em alguns casos, escrevem livros relacionados ao ensino, como forma de aperfeiçoamento pessoal, bem como utilizam outros métodos, tais como refletir sobre auto-desempenho e acessar materiais na internet.

Percebe-se ainda, que muitos outros métodos foram citados pelos respondentes do presente estudo, como: coordenação de atividades (como setor de estágio e atividades complementares); vídeos assistidos na internet de aulas dos temas da disciplina e de didática de ensino; participação em bancas de avaliação de monografias e concursos; leitura de materiais técnicos; disciplinas e curso de especialização em educação; revisão de artigos;

participação em eventos; discussão e troca de experiências com colegas de instituição; preparação de material didático; observação; casos práticos; filmes; diálogos com profissionais da área de educação; grupos de estudo; elaboração de dissertação e tese sobre assuntos diretamente relacionados com a formação e atuação do professor no ensino superior, modalidades didáticas, currículo, processo educacional e formação dos estudantes; seminários; projetos de extensão; resolução de questões do exame de suficiência; dentre outros.

4.2 Testes estatísticos

“Os testes paramétricos são aplicados em situações em que se conhece a distribuição que melhor representa os dados analisados” (FÁVERO et al., 2009, p. 111). Esses testes baseiam-se em medidas intervalares da variável dependente e no cumprimento de três pressupostos, quais sejam: distribuição normal, homogeneidade dos dados e variáveis intervalares e contínuas. Uma vez que, a maioria dos dados coletados nesse estudo são classificados como dados de medida ordinal, em escala *likert*, decidiu-se por utilizar testes não paramétricos para as análises propostas.

Sendo assim, a fim de proporcionar maior confiabilidade aos resultados encontrados nas análises descritivas, procedeu-se com os testes não paramétricos de Mann-Whitney, para a comparação das médias populacionais apresentadas pelas variáveis pesquisadas, o qual conforme Fávero et al. (2009), examina a probabilidade de que duas amostras ($k = 2$) independentes sejam originárias de uma mesma população; e com o teste Kruskal Wallis, para a comparação de quatro e cinco amostras (nesse caso as categorias do tempo de docência, analisadas conjuntamente), a fim de testar a hipótese nula de que todas as amostras possuem distribuição igual contra a hipótese alternativa de que ao menos duas das amostras provém de populações diferentes.

Neste tópico, buscou-se responder ao terceiro objetivo específico proposto: analisar comparativamente, por grupos (mestres/doutores; tempo de docência), a formação proporcionada pelos espaços formativos considerados nesse estudo.

4.2.1 Teste *U* de Mann-Whitney

Com o intuito de entender a formação fornecida pelos Programas de Pós-graduação em Contabilidade nos cursos de mestrado e doutorado, procedeu-se com dois testes que comparam a percepção de mestres e doutores quanto às seis competências didático-pedagógicas analisadas nesse estudo, organização do currículo e planejamento da ação educativa; seleção e preparação dos conteúdos disciplinares; comunicação do conteúdo; domínio de métodos de ensino; avaliação da aprendizagem; e orientação e aconselhamento.

No primeiro teste analisou-se se há diferença significativa entre a formação proporcionada pelo Programa de Pós-graduação, em cada uma das seis competências, e a titulação dos respondentes (mestres e doutores). Tendo como base o nível de significância de 5%, os testes foram fundamentados nas seguintes hipóteses:

H0: A distribuição dos valores em cada competência didático-pedagógica é a mesma nos dois grupos analisados (mestres e doutores).

H1: Os grupos analisados (mestres e doutores) não têm a mesma distribuição de valores em cada competência didático-pedagógica.

Tabela 11 – Teste 1 de Mann-Whitney

Competências	Mestres e doutores
	Nível de significância ($\alpha = 0,05$)
Organização do currículo e planejamento da ação educativa	0,302
Seleção e preparação dos conteúdos disciplinares	0,188
Comunicação do conteúdo	0,780
Domínio de métodos de ensino	0,048
Avaliação da aprendizagem	0,026
Orientação e aconselhamento	0,053

Fonte: dados da pesquisa.

De acordo com a Tabela 11 verifica-se que a formação proporcionada pelo Programa de Pós-graduação aos mestres e doutores nas competências 4 e 5, “Métodos de ensino diferenciados” e “Dispositivos de avaliação”, difere na percepção dos respondentes de cada grupo. Uma vez que, a um nível de significância de 5%, identificou-se que há diferença significativa nas distribuições das amostras nos dois grupos pesquisados para essas competências. Ou seja, não foram encontradas evidências estatísticas suficientes para aceitar H_0 .

Tabela 12 – Análise comparativa de mestres e doutores

Grupos	Escala	Competências	
		4	5
Mestres	1	28	30
	2	48	47
	3	98	91
	4	107	112
	5	47	48
Doutores	1	15	17
	2	21	12
	3	24	35
	4	22	20
	5	15	13

Fonte: dados da pesquisa.

O resultado encontrado no teste 1 corrobora com a análise descritiva realizada para a mesma questão, separando as respostas obtidas de mestres e doutores, conforme apresentado na Tabela 12. Uma vez que, a maioria dos mestres nas competências 4 e 5 assinalaram “4”, o que indica terem recebido formação pelo Programa de Pós-graduação, no entanto, a maioria dos doutores assinalou “3”, indicando ter recebido nem pouca nem formação significativa para a docência, nessas competências. Quanto às demais competências, para ambos os grupos a formação foi semelhante, porém não podemos afirmar, a partir dos testes, se de fato ocorreu ou não.

No segundo teste realizado verificou-se que há diferença significativa entre a formação adquirida por busca própria, em cada uma das seis competências didáticas-pedagógicas, e a titulação dos respondentes (mestres e doutores). Tomando como base o nível de significância de 5%, os testes foram fundamentados nas seguintes hipóteses:

H₀: A distribuição dos valores em cada competência didático-pedagógica é a mesma nos dois grupos analisados (mestres e doutores).

H₁: Os grupos analisados (mestres e doutores) não têm a mesma distribuição de valores em cada competência didático-pedagógica.

Tabela 13 - Teste 2 de Mann-Whitney

Competências	Mestres e doutores
	Nível de significância ($\alpha = 0,05$)
Organização do currículo e planejamento da ação educativa	0,066
Seleção e preparação dos conteúdos disciplinares	0,729
Comunicação do conteúdo	0,771
Domínio de métodos de ensino	0,374
Avaliação da aprendizagem	0,329
Orientação e aconselhamento	0,293

Fonte: dados da pesquisa.

A partir dos dados disponibilizados na Tabela 13, verifica-se que mestres e doutores buscam formação nas seis competências didático-pedagógicas independente da sua titulação. Uma vez que, a um nível de significância de 5%, identificou-se que não há diferença significativa nas distribuições das amostras nos dois grupos pesquisados em todas as competências. Ou seja, não se rejeita H_0 para essas competências.

Infer-se que a busca pelos conhecimentos relacionados às seis competências pode ocorrer a partir de diversos métodos, como apontado pelos respondentes, sendo a leitura de materiais técnicos; as disciplinas e curso de especialização em educação; a discussão e troca de experiências com colegas de instituição; o estudo e a aplicação de casos práticos; os diálogos com profissionais da área de educação; os grupos de estudo; a elaboração de dissertação e tese sobre assuntos diretamente relacionados com a formação e atuação do professor no ensino superior (modalidades didáticas, currículo, processo educacional e formação dos estudantes), são alguns dos métodos utilizados.

4.2.2 Teste de Kruskal Wallis

O primeiro teste realizado, utilizando-se do Teste estatístico de Kruskal Wallis buscou entender se há diferença significativa entre o nível geral de formação em cada uma das seis competências didáticas-pedagógicas para cada categoria do tempo de docência. Tomando como base o nível de significância de 5%, os testes foram fundamentados nas seguintes hipóteses:

H_0 : A distribuição dos valores em cada competência didático-pedagógica é a mesma nos cinco grupos analisados (categorias do tempo de docência).

H₁: Os grupos analisados (categorias do tempo de docência) não têm a mesma distribuição de valores em cada competência didático-pedagógica.

Cabe ressaltar que as categorias do tempo de docência consideradas aqui foram: (1) 1 a 3 anos; (2) 4 a 6 anos; (3) 7 a 25 anos; (4) 26 a 35 anos; (5) mais de 35 anos.

Tabela 14 – Teste 1 de Kruskal Wallis

Competências	Categorias do tempo de docência
	Nível de significância ($\alpha = 0,05$)
(1) Organização do currículo e planejamento da ação educativa	0,001
(2) Seleção e preparação dos conteúdos disciplinares	0,125
(3) Comunicação do conteúdo	0,170
(4) Domínio de métodos de ensino	0,030
(5) Avaliação da aprendizagem	0,025
(6) Orientação e aconselhamento	0,272

Fonte: dados da pesquisa.

A partir dos dados apontados na Tabela 14, verifica-se que o nível geral de formação para o uso das competências 1, 4 e 5, varia de acordo com o tempo de docência. Uma vez que, a um nível de significância de 5%, identificou-se que há diferença significativa nas distribuições das amostras nos cinco grupos analisados nessas competências. Ou seja, rejeita-se H₀ para essas competências.

Esse resultado corrobora com a análise descritiva realizada para a mesma questão, separando as respostas obtidas conforme o tempo de docência dos respondentes, conforme apresentado na Tabela 15. Pode-se perceber que nas três competências destacadas, a medida em que possuem mais tempo na docência, os professores sentem-se com um nível geral de formação maior.

Conforme Huberman (2000), a segunda fase do ciclo de vida do professor, que se inicia a partir do quarto ano de docência, o professor sente-se mais competente em relação às questões pedagógicas. Gil (2006, p. 32) aponta que “nessa fase o professor apresenta maior facilidade no relacionamento com os alunos, domina as técnicas instrumentais e é capaz de selecionar materiais e métodos apropriados para o desenvolvimento dos alunos”.

Tabela 15 - Análise comparativa pelo tempo de docência

Categorias	Escala	Competências		
		Organização do currículo e planejamento da ação educativa	Domínio de métodos de ensino	Avaliação da aprendizagem
1 a 3 anos	1	00	00	00
	2	07	08	08
	3	20	23	11
	4	19	16	23
	5	06	05	10
4 a 6 anos	1	01	00	01
	2	07	10	03
	3	29	29	35
	4	50	43	43
	5	04	09	09
7 a 25 anos	1	00	00	00
	2	05	12	11
	3	61	69	43
	4	132	115	139
	5	28	30	33
25 a 35 anos	1	00	00	00
	2	00	01	00
	3	00	02	02
	4	04	04	01
	5	03	00	04
Mais de 35 anos	1	00	00	00
	2	00	00	00
	3	00	00	00
	4	01	01	01
	5	00	00	00

Fonte: dados da pesquisa.

O segundo teste buscou entender se há diferença significativa entre a formação proporcionada pela Instituição de Ensino na qual o respondente leciona, em cada uma das seis competências didáticas-pedagógicas, e o tempo de docência. Ressalta-se que nesse teste não foi utilizada a categoria de 1 a 3 anos de docência, conforme já justificado anteriormente. Mantendo como base o nível de significância de 5%, os testes foram fundamentados nas seguintes hipóteses:

H₀: A distribuição dos valores em cada competência didático-pedagógica é a mesma nos quatro grupos analisados (categorias do tempo de docência).

H₁: Os grupos analisados (categorias do tempo de docência) não têm a mesma distribuição de valores em cada competência didático-pedagógica.

Tabela 16 - Teste 2 de Kruskal Wallis

Competências	Categorias do tempo de docência
	Nível de significância ($\alpha = 0,05$)
(1) Organização do currículo e planejamento da ação educativa	0,246
(2) Seleção e preparação dos conteúdos disciplinares	0,083
(3) Comunicação do conteúdo	0,262
(4) Domínio de métodos de ensino	0,284
(5) Avaliação da aprendizagem	0,237
(6) Orientação e aconselhamento	0,010

Fonte: dados da pesquisa.

A partir dos dados apontados na Tabela 16, verifica-se que a formação fornecida pela IES ao seu corpo docente do curso de Ciências Contábeis, no que tange à competência “Orientação e aconselhamento”, varia de acordo com o tempo de docência. Sendo, no entanto, semelhante nas outras competências, independentemente do tempo de docência. Uma vez que, a um nível de significância de 5%, identificou-se que não há diferença significativa nas distribuições das amostras nos quatro grupos analisados na competência seis. Ou seja, rejeita-se H_0 para essas competências.

Esse resultado também é apontado quando realizada a análise descritiva, na mesma questão, porém separado por categorias do tempo de docência, uma vez que na competência “Orientação e aconselhamento” a maioria dos respondentes com 7 a 25 anos de docência assinalaram receber mais formação nessa competência que os demais.

O terceiro teste buscou entender se há diferença significativa entre a formação obtida por interesse próprio, em cada uma das seis competências didático-pedagógicas, e o tempo de docência. Com base no nível de significância de 5%, formulara-se as seguintes hipóteses:

H_0 : A distribuição dos valores em cada competência didático-pedagógica é a mesma nos cinco grupos analisados (categorias do tempo de docência).

H_1 : Os grupos analisados (categorias do tempo de docência) não têm a mesma distribuição de valores em cada competência didático-pedagógica.

Tabela 17 - Teste 3 de Kruskal Wallis

Competências	Categorias do tempo de docência
	Nível de significância ($\alpha = 0,05$)
(1) Organização do currículo e planejamento da ação educativa	0,857
(2) Seleção e preparação dos conteúdos disciplinares	0,835
(3) Comunicação do conteúdo	0,371
(4) Domínio de métodos de ensino	0,443
(5) Avaliação da aprendizagem	0,189
(6) Orientação e aconselhamento	0,150

Fonte: dados da pesquisa.

A partir dos dados apresentados na Tabela 17, verifica-se que a formação adquirida por interesse próprio, nas seis competências é semelhante independentemente do tempo de docência. Uma vez que, a um nível de significância de 5% não há diferença significativa nas distribuições das amostras nos cinco grupos. Dessa forma, não se rejeita H_0 para essas competências.

Esse resultado corrobora com os estudos (Slomski, 2008; Trdif, 2012; Slomski et al., 2013) que apontam a experiência profissional, adquirida dentro e fora da sala de aula, e as trocas de experiências com outros professores como fontes de conhecimento aplicados à prática docente.

No estudo desenvolvido por Slomski (2008), a autora conclui que em vista das limitações no que se refere à formação profissional para o magistério, é a própria experiência na profissão, na sala de aula, na universidade e a experiência dos pares que vem estruturando e dando sentido à prática pedagógica dos professores de Ciências Contábeis que atuam nas IES brasileiras.

4.2.3 Teste de Wilcoxon

Com o intuito de responder ao quarto objetivo específico traçado, comparar a percepção dos respondentes quanto à responsabilidade de cada espaço formativo na formação para a docência e o real efeito desses espaços na formação desses, utilizou-se do Teste de Wilcoxon, o qual compara duas médias populacionais a partir de amostras emparelhadas e leva em consideração a magnitude da diferença dentro dos pares (FÁVERO et al., 2009). Com base no nível de significância de 5%, foram formuladas as seguintes hipóteses:

H_0 : Não há diferença significativa entre a responsabilidade do espaço formativo (Pós-graduação, IES e interesse próprio) e a contribuição desse espaço na formação para a docência.

H_1 : Há diferença significativa entre a responsabilidade do espaço formativo (Pós-graduação, IES e interesse próprio) e a contribuição desse espaço na formação para a docência.

Cabe ressaltar que, para a aplicação desse teste foram utilizadas apenas as respostas dos respondentes que indicaram corretamente o percentual, nas duas questões, para cada espaço formativo, de forma que o somatório desses resultados totalizasse 100%.

Cabe ainda justificar que, nesse caso, os dados não foram analisados pelo Teste *t* de *Student*, pois não apresentaram distribuição normal, a um nível de significância de 5%, uma vez que o *p-value* do teste de normalidade aplicado aos dados foi menor que 0,05.

4.2.3.1 Programa de Pós-graduação

Os resultados encontrados na comparação da percepção dos respondentes quanto à responsabilidade da Pós-graduação na formação para a docência e o real efeito desse espaço formativo na formação dos respondentes está evidenciado na Tabela 18.

Tabela 18 – Postos atribuídos ao Programa de Pós-graduação

		N	Média	Soma dos postos
Responsabilidade - efeito	Postos negativos	107 ^a	111,60	11941,50
	Postos positivos	140^b	133,48	18686,50
	Empates	124 ^c		
	Total	371		

Fonte: dados da pesquisa.

a. Responsabilidade < efeito

b. Responsabilidade > efeito

c. Responsabilidade = efeito

A partir da análise dos resultados apontados na Tabela 18, verifica-se que das 371 respostas válidas, a maioria dos respondentes (140) acredita que o efeito da Pós-graduação na sua formação para a docência é menor do que a responsabilidade que esse espaço formativo deveria ter nesse aspecto.

Tabela 19 – Teste de Wilcoxon para Pós-graduação

Responsabilidade - efeito	
Z	-3,026
p-value	,002

Fonte: dados da pesquisa.

O resultado apresentado na Tabela 19, corrobora com a análise anterior, uma vez que o $p\text{-value} = 0,002 < 0,05$, o que faz com que a hipótese nula seja rejeitada, isto é, há uma diferença significativa na responsabilidade que a Pós-graduação deveria ter na formação para a docência e existe o efeito desse espaço formativo na formação do respondente até o momento.

4.2.3.2 Instituição de Ensino Superior

Os resultados encontrados na comparação da percepção dos respondentes quanto à responsabilidade da IES na formação para a docência e o real efeito desse espaço formativo na formação dos respondentes está evidenciado na Tabela 20.

Tabela 20 - Postos atribuídos ao IES

		N	Média	Soma dos postos
Responsabilidade - efeito	Postos negativos	53 ^a	97,35	5159,50
	Postos positivos	195^b	131,88	25716,50
	Empates	123 ^c		
	Total	371		

Fonte: dados da pesquisa.

- a. Responsabilidade < efeito
- b. Responsabilidade > efeito
- c. Responsabilidade = efeito

A partir da análise dos resultados apontados na Tabela 20, verifica-se que das 371 respostas válidas, a maioria dos respondentes (195) acredita que o efeito da IES na sua formação para a docência é menor do que a responsabilidade que esse espaço formativo deveria ter nesse aspecto.

Em uma tentativa de suprir essa lacuna, algumas instituições universitárias oferecem cursos de Metodologia do Ensino Superior e Didática do Ensino Superior. Esses cursos, que geralmente têm carga horária de pelo menos 360 horas, são considerados de Pós-graduação *lato sensu* e incluem disciplinas como Psicologia da Aprendizagem, Planejamento de Ensino, Didática e Metodologia de Ensino (GIL, 2006, p. 21).

Tabela 21 - Teste de Wilcoxon para IES

Responsabilidade - efeito	
Z	-9,157
p-value	,000

Fonte: dados da pesquisa.

O resultado apresentado na Tabela 21, corrobora com a análise anterior, uma vez que o $p\text{-value} = 0,000 < 0,05$, o que faz com que a hipótese nula seja rejeitada, ou seja, há uma diferença significativa na responsabilidade que a IES deveria ter na formação para a docência e o efeito desse espaço formativo na formação obtida pelo respondente até o momento.

4.2.3.3 Interesse próprio

Os resultados encontrados na comparação da percepção dos respondentes quanto à responsabilidade da formação obtida a partir de interesse próprio na preparação para a docência e o real efeito da formação a partir dessa formação está evidenciado na Tabela 22.

Tabela 22 - Postos atribuídos a formação por interesse próprio

		N	Média	Soma dos postos
Responsabilidade - efeito	Postos negativos	196^a	138,14	27076,00
	Postos positivos	55 ^b	82,73	4550,00
	Empates	120 ^c		
	Total	371		

Fonte: dados da pesquisa.

a. Responsabilidade < efeito

b. Responsabilidade > efeito

c. Responsabilidade = efeito

A partir da análise dos resultados apontados na Tabela 22, verifica-se que das 371 respostas válidas, a maioria dos respondentes (196) acredita que o efeito da formação obtida a partir do interesse próprio é maior do que a responsabilidade que o indivíduo deveria ter nesse aspecto, ou seja, segundo a maioria dos respondentes a responsabilidade pela formação dos docentes para a atuação na docência é menor do que o efeito que a busca por essa formação causou, realmente, na preparação desses.

Tabela 23 - Teste de Wilcoxon na formação por interesse próprio

Responsabilidade - efeito	
Z	-9,833
p-value	,000

Fonte: dados da pesquisa.

O resultado apresentado na Tabela 23, corrobora com a análise anterior, uma vez que o $p\text{-value} = 0,000 < 0,05$, o que faz com que a hipótese nula seja rejeitada, ou seja, há uma

diferença significativa na responsabilidade pela busca pessoal por formação a partir de interesse próprio e o efeito dessa busca na formação obtida pelo respondente até o momento.

Os resultados encontrados com a aplicação do Teste de Wilcoxon reforçam as análises realizadas anteriormente, de que a responsabilidade pela formação para a docência, tanto do Programa de Pós-graduação quanto das IES é maior do que a formação proporcionada por esses espaços formativos até o momento. E que, a formação por interesse próprio vem suprimindo busca pela formação docente, que não vem sendo proporcionada de forma adequada pelos outros dois espaços formativos.

Esse resultado corrobora com uma das principais conclusões de Swain e Stout (2000), onde a maior parte dos esforços para desenvolver as competências didático-pedagógicas na formação dos recém-doutores nos EUA baseia-se no esforço do indivíduo por meio próprio.

Essa colocação pode ser comprovada com a análise das médias das respostas atribuídas pelos respondentes aos três espaços formativos nos dois aspectos analisados nesse tópico: (1) o efeito de cada espaço formativo na formação para a docência; e (2) a responsabilidade que cada um dos três domínios deveriam ter na formação docente, conforme demonstrado no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Média das respostas
Fonte: dados da pesquisa.

A partir da análise do Gráfico 5, verifica-se que de acordo com a primeira questão, a formação obtida por esforço individual possui maior efeito, conforme a opinião dos

respondentes, correspondendo à 47,42%, seguida pela Pós-graduação (35,61%) e, por fim, a IES com 16,97%. No que tange à segunda questão, verifica-se que os respondentes atribuem que a Pós-graduação deveria ser a maior responsável pela formação para a docência (38,21%), seguida pelo esforço individual (37,92%), e por fim, pela IES (23,87%).

Swain e Stout (2000) concluem que os três espaços formativos explorados, quais sejam: os programas de doutorado, as IES e os esforços individuais devem partilhar mais equitativamente a responsabilidade de formação nas competências didático-pedagógicas para o exercício da docência, segundo a percepção dos recém-doutores em Contabilidade nos EUA.

Por fim, com o intuito de possibilitar uma visão geral dos testes estatísticos utilizados, bem como dos resultados encontrados em cada teste desenvolveu-se o Quadro 8, que demonstra o resumo dos resultados estatísticos do estudo.

Teste estatístico	Referência	Descrição	Decisão	Conclusão
U de Mann-Whitney	Teste 1	Há diferença significativa entre a formação proporcionada pelo Programa de Pós-graduação, em cada uma das seis competências, e a titulação dos respondentes.	Rejeita-se H_0	A formação proporcionada nas competências C4 e C5, difere na percepção dos respondentes de cada grupo.
	Teste 2	Há diferença significativa entre a formação adquirida por busca própria, em cada uma das seis competências, e a titulação dos respondentes.	Não se rejeita H_0	Não há diferença significativa nos dois grupos pesquisados em todas as competências.
Kruskal Wallis	Teste 3	Há diferença significativa entre o nível geral de formação em cada uma das seis competências para cada categoria do tempo de docência.	Rejeita-se H_0	O nível geral de formação para as C1, C4 e C5, varia de acordo com o tempo de docência.
	Teste 4	Há diferença significativa entre a formação proporcionada pela IES, em cada uma das seis competências, e o tempo de docência.	Rejeita-se H_0	A formação fornecida pela IES na competência C6 varia de acordo com o tempo de docência.
	Teste 5	Há diferença significativa entre a formação obtida por interesse próprio, em cada uma das seis competências, e o tempo de docência.	Não se rejeita H_0	A formação adquirida por interesse próprio, nas seis competências didático-pedagógicas é semelhante, independente do tempo de docência.
Wilcoxon	Teste 6	Comparação da percepção dos respondentes quanto à responsabilidade de cada espaço formativo na formação para a docência e a real formação proporcionada por esses espaços.	Rejeita-se H_0	Há diferença significativa na responsabilidade que a Pós-graduação deveria ter na formação para a docência e o efeito desse espaço formativo na formação obtida pelo respondente.
	Teste 7		Rejeita-se H_0	Há diferença significativa na responsabilidade que a IES deveria ter na formação para a docência e o efeito desse espaço formativo na formação obtida pelo respondente.
	Teste 8		Rejeita-se H_0	Há diferença significativa na responsabilidade pela busca pessoal por formação a partir de interesse próprio e o efeito dessa busca na formação obtida pelo respondente.

Quadro 8 – Resumo dos testes estatísticos

Fonte: dados da pesquisa.

C1 – Organização do currículo e planejamento da ação educativa

C2 - Seleção e preparação dos conteúdos disciplinares

C3 - Comunicação do conteúdo

C4 - Domínio de métodos de ensino

C5 - Avaliação da aprendizagem

C6 - Orientação e aconselhamento

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar a formação dos docentes, mestres e doutores em Contabilidade, no Brasil, quanto às competências didático-pedagógicas e às fontes de sua formação para a docência.

Os construtos desta pesquisa, as competências didático-pedagógicas para o ensino de Contabilidade, basearam-se no estudo desenvolvido por Swain e Stout (2000), são eles: organização do currículo e planejamento da ação educativa; seleção e preparação dos conteúdos disciplinares; comunicação do conteúdo; domínio de métodos de ensino; avaliação da aprendizagem; e orientação e aconselhamento.

A fim de alcançar o objetivo principal do estudo foram traçados objetivos específicos, os quais serviram de base para a estruturação e análise dos resultados, quais sejam: analisar a formação dos docentes, a partir de cada competência didático-pedagógica; identificar se houve formação para a docência nas três fontes consideradas nesse estudo; analisar, por meio da comparação entre grupos (mestres/doutores; tempo de docência), a formação proporcionada pelos espaços formativos; e comparar a percepção dos respondentes quanto à responsabilidade de cada espaço formativo na formação para a docência e a real formação proporcionada por esses espaços.

A primeira etapa da análise, identificou a partir da frequência das respostas obtidas que, em relação à importância das seis competências para o exercício da docência, a maioria dos respondentes consideraram todas as competências altamente importante. Esse resultado não corrobora com o encontrado por Swain e Stout (2000), uma vez que, conforme a percepção dos recém-doutores em contabilidade nos EUA, todas as competências foram consideradas moderadamente importantes, sendo as competências “Organização do currículo e planejamento da ação educativa” e “Comunicação do conteúdo” as mais importantes; e as competências “Domínio dos métodos de ensino” e “Orientação e aconselhamento” as menos importantes.

Quanto à formação proporcionada pelo programa de Pós-graduação, nas seis competências, pode-se verificar que a maior frequência de respostas obtidas, de forma geral, indica que esse

espaço formativo proporciona formação, porém não se consideram altamente formados. No que tange à formação proporcionada pela Instituição de Ensino Superior onde os respondentes lecionam, identificou-se que para a maioria dos docentes, esse espaço formativo proporciona entre pouca formação e alguma formação nas competências relacionadas à “seleção e preparação dos conteúdos disciplinares”, ao “domínio dos métodos de ensino”, à “avaliação da aprendizagem” e, à “orientação e aconselhamento”.

Em relação à formação adquirida a partir de interesse próprio, a maioria dos docentes respondeu ter buscado formação nas seis competências didático-pedagógicas relacionadas, e, declararam-se, dessa forma, formados para o uso das seis competências para suas atividades docentes, porém não se consideram altamente formados. Esse resultado corrobora com a resposta assinalada quanto ao nível geral de formação, uma vez que, a maioria dos respondentes apresentaram ser formados nas seis competências.

Para identificar se houve formação para a docência nas três fontes, procedeu-se com a análise a partir dos possíveis métodos de ensino utilizados pelos três espaços formativos. Na Pós-graduação, a partir da formação direta, verificou-se que todos os métodos elencados foram assinalados como sendo utilizados por esse espaço formativo, sendo a “disciplina” e as “leituras”, voltadas para a formação docente, as mais utilizadas e as apontadas como mais importantes para o processo de formação. Além disso, verificou-se que os respondentes se sentem, em sua maioria, “muito preparado” para a docência, a partir dos métodos de ensino utilizados pelo programa de Pós-graduação.

Esse resultado diverge de estudos realizados anteriormente, os quais indicam que os programas de Pós-graduação em contabilidade continuam com foco na formação de pesquisadores, não sendo a formação docente suficientemente oferecida nos cursos de mestrado e doutorado da área (ANDERE, ARAUJO, 2008; LAPINI, 2012; MIRANDA, 2010; NGANGA et al., 2016).

Recentemente, o estudo realizado por Nganga et al. (2016) concluiu ser ainda incipiente a presença de disciplinas ligadas à formação docente nos programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis do Brasil (do total de disciplinas oferecidas pelos programas, apenas 14 são ligadas à formação docente). E, quando tais disciplinas são oferecidas, essas são, em geral, de caráter optativo (apenas duas são obrigatórias) e carga horária igual ou

inferior a 60 horas. Sendo assim, questiona-se o quão realmente os docentes de contabilidade sentem-se altamente preparados para desempenhar suas funções docente, a partir dos métodos de formação para a docência utilizados pelos programas de Pós-graduação.

Quanto à formação prática para a docência proporcionada pela Pós-graduação, verificou-se que a maioria dos respondentes não ministrou, ou ministrou apenas uma, disciplina durante a Pós-graduação, bem como não auxiliou ou auxiliou apenas um professor nas atividades para a docência, e não apresentou ou apresentou apenas um workshop. Esse resultado pode ser decorrente dos programas de Pós-graduação, bem como seu corpo docente, não oportunizarem esses momentos aos seus mestrandos e doutorandos, ou por utilizarem outros métodos de formação prática para tal, pois quando questionados sobre quão preparados se sentem para as atividades de ensino, a partir da formação prática recebida no programa de Pós-graduação, a maioria dos respondentes respondeu sentir-se nem pouco, nem muito preparado (48,71%).

Por fim, no que tange à formação indireta proporcionada pelo programa de Pós-graduação, verificou-se que a maioria das respostas obtidas mostrou que observar a prática de outros docentes (39,53%), bem como as orientações e as discussões com professores do programa de Pós-graduação (38,12%) contribuíram muito para a formação docente.

Nas IES, quanto aos métodos de formação direta, verificou-se que a maioria dos respondentes aponta que esse espaço formativo não utiliza os métodos sugeridos nesse estudo na formação de seus professores, com exceção dos “grupos de discussão”, a partir dos quais infere-se que os docentes se sentem “muito preparados” para a docência, uma vez que foi o método que recebeu maior frequência de respostas.

Acredita-se que, os grupos de discussão apontados pelos respondentes dizem respeito a troca de experiências em discussões informais com os pares, e não provenientes de cursos de formação proporcionados pela instituição de ensino, como sua política de formação. Essa inferência baseia-se nas ações pontuais empreendidas por algumas IES com o intuito de auxiliar na formação do seu corpo docente, como o caso de uma IES da Bahia, cuja gestora pedagógica, preocupada com a formação pedagógica do quadro docente, lançou o Curso de Especialização em Pedagogia Universitária (BAQUEIRO, 2007).

Quanto à formação prática proporcionada pela IES verifica-se que a maioria dos respondentes ministra três ou mais disciplinas ao longo do ano, resultado que contrasta com o expressivo número de professores que não realizam workshops ou outras apresentações ao longo do ano, sendo possível em função de seu tempo ser dispensado, em sua maioria, às atividades de ensino.

Porém, quando questionados sobre quão preparados se sentem para as atividades de ensino, a partir da formação prática recebida na IES, a maioria dos respondentes respondeu sentir-se muito preparado (63,69%). Dessa forma, conclui-se que há momentos de formação, porém esses ocorrem em grupos de discussão, os quais podem não ser, necessariamente, promovidos diretamente pela IES, mas sim pelo corpo docente do curso de Ciências Contábeis.

Quanto ao número de atividades proporcionadas pela IES, para aperfeiçoamento da prática docente, verifica-se que a maioria dos respondentes assinalou não haver essas atividades. Por fim, no que tange à formação indireta proporcionada pela IES, a maioria das respostas obtidas assinalou que observar outros docentes e as discussões no colegiado e com outros professores contribuem para a formação docente.

No tocante à busca por formação para a docência, a partir de interesse próprio, verifica-se que todos os métodos sugeridos como possíveis de auxiliar na formação para a docência foram assinalados como utilizados, sendo as leituras de artigos e livros os mais recorrentes, e apontados como mais importantes para o processo de formação. Percebe-se, ainda, que muitos outros métodos foram citados, como: coordenação de atividades (como setor de estágio e atividades complementares); vídeos assistidos na internet de aulas dos temas da disciplina e de didática de ensino; participação em bancas de avaliação de monografias e concursos; leitura de materiais técnicos; disciplinas e curso de especialização em educação; avaliação de artigos; participação em eventos; discussão e troca de experiências com colegas de instituição; preparação de material didático; observação; casos práticos; filmes; diálogos com profissionais da área de educação; grupos de estudo; dentre outros.

Para as análises comparativas, quanto a formação proporcionada pelos espaços formativos considerados nesse estudo, verificou-se, inicialmente, que a formação proporcionada pelo programa de Pós-graduação aos mestres e doutores nas competências “Métodos de ensino diferenciados” e “Dispositivos de avaliação”, difere na percepção dos respondentes de cada

grupo. No entanto, quando comparadas as formações obtidas a partir do interesse próprio, tanto mestres quanto doutores buscam formação nas seis competências didático-pedagógicas independente da sua titulação.

Quando comparadas as percepções, tomando-se por base as categorias do tempo de docência, verificou-se que para o uso das competências “Planejamento da estrutura curricular e desenvolvimento de curso”; “Métodos de ensino diferenciados” e “Dispositivos de avaliação”, o nível geral de formação varia de acordo com o tempo de docência, esse resultado foi ratificado pela análise descritiva, a qual mostrou que a medida em que possuem mais tempo na docência, maior o nível geral de formação sentido pelos docentes nessas competências.

Com relação à formação fornecida pela IES ao seu corpo docente do curso de Ciências Contábeis, encontrou-se que na competência “Orientação e aconselhamento”, houve variação de acordo com o tempo de docência. Esse resultado é corroborado pela análise descritiva, uma vez que, a maioria dos respondentes com 7 a 25 anos de docência assinalaram receber mais formação nessa competência que os demais. Por fim, quanto a formação adquirida por interesse próprio, nas seis competências didático-pedagógicas, verificou-se que independente do tempo de docência, essa formação é semelhante.

Quanto às análises de comparação da percepção dos respondentes quanto à responsabilidade de cada espaço formativo na formação para a docência e o real efeito desses espaços na formação dos respondentes, os resultados encontrados reforçam que a responsabilidade pela formação para a docência, tanto do programa de Pós-graduação quanto das Instituições de Ensino Superior é maior do que a formação proporcionada por esses espaços formativos até o momento. E que, a formação por interesse próprio vem suprindo a formação, que não vem sendo proporcionada de forma adequada pelos outros dois espaços formativos.

Além disso, verificou-se que a formação obtida por esforço individual possui maior efeito, conforme a opinião dos respondentes, seguida pela Pós-graduação e, por fim, a Instituição de Ensino Superior, resultado que corrobora com uma das principais conclusões de Swain e Stout (2000) de que a maior parte dos esforços para desenvolver as competências didático-pedagógicas na formação dos recém-doutores nos EUA baseia-se no esforço do indivíduo na busca por interesse próprio.

No que tange à responsabilidade dos espaços formativos, verificou-se que os respondentes atribuem que a Pós-graduação deveria ser a maior responsável pela formação para a docência, seguido pelo esforço individual, e por fim, pela IES. Resultado esse que diverge do encontrado por Swain e Stout (2000), os quais concluem que os três espaços formativos explorados devem partilhar mais equitativamente a responsabilidade de formação nas competências didático-pedagógicas para o exercício da docência, segundo a percepção dos recém-doutores em Contabilidade nos EUA.

O presente estudo buscou contribuir com as pesquisas da área do ensino contábil, além de colaborar para o avanço da pesquisa acerca da formação para a docência, envolvendo o rigor científico aplicado na sua realização. O objetivo geral e os objetivos específicos foram alcançados e, por ser um estudo descritivo, uma das suas principais contribuições foi delinear as percepções dos professores de contabilidade sobre a formação recebida para o exercício da docência, bem como o *locus* dessa formação.

A contribuição teórica desta pesquisa está relacionada à análise das competências didático-pedagógicas propostas por Swain e Stout (2000), como sendo importantes na formação dos docentes de contabilidade, bem como onde essa formação vem ocorrendo. Enfatiza-se que não há estudos, no Brasil, que tenham se utilizado dessa perspectiva para analisar a formação dos docentes de Contabilidade.

Do ponto de vista prático, o estudo auxiliará as instituições formativas e os próprios professores a identificar as lacunas percebidas na formação dos docentes de Contabilidade, quanto às competências didático-pedagógicas necessárias ao ofício da docência, bem como a explorar os métodos de formação apontados como importantes no processo de formação, podendo, dessa forma, ser utilizado como oportunidades para melhorar o processo de desenvolvimento do profissional docente, e consequentemente, o processo de ensino-aprendizagem.

Acredita-se que, a partir da constatação da importância dos conhecimentos didático-pedagógicos para o exercício da docência, entende-se que os programas de Pós-graduação deveriam proporcionar e conscientizar todos os seus alunos da importância de se fazer momentos de reflexão sobre a prática docente, bem como sobre os conhecimentos necessários para que se aprimore o processo de ensino-aprendizagem; a partir do estudo de assuntos

relacionados à docência, como: planejamento do ensino, estrutura curricular, gestão de sala de aula, habilidades de apresentação, motivação dos alunos, estratégias ativas de aprendizagem, tecnologia e avaliação dos alunos, por exemplo. Afinal, se a escolha pela profissão de ser professor é feita, o profissional precisa de formação específica e qualificada para o exercício pleno da área escolhida (MIZUKAMI, 1986; SHULMAN, 1986, 1987; GAUTHIER ET AL., 1998; SLOMSKI, 2008; TARDIF, 2012).

Porém, do que valeria haver formação para a docência nos programas de Pós-graduação, se esse conhecimento não for valorizado na prática da profissão? Nesse sentido, às IES caberia o reconhecimento dessa formação no momento do ingresso do professor na carreira docente no ensino superior, a partir da exigência desse quesito no processo de seleção. Bem como, proporcionar momentos de formação continuada, a fim de que o docente possa refletir sobre sua prática e a dialogar com seus pares (RIVAS, CONTE, AGUILAR, 2007; MELO, CORDEIRO, 2008; SWAIN, STOUT, 2000; PIMENTA, ANASTASIOU, 2011; SOUZA, 2013).

Dessa forma, acredita-se que haveria maior profissionalismo na docência no ensino superior, uma vez que se reconhece e se consolida os saberes próprios deste ofício, a partir de um processo de formação, inicial e continuada, desenvolvido, formalizado e sistematizado, seja por meio da prática (no dia-a-dia, dentro ou fora da sala de aula) ou da teoria (em disciplinas da licenciatura ou da Pós-graduação).

Em relação às limitações do estudo, apontam-se as seguintes questões: inicialmente, quanto ao público-alvo, uma vez que se considerou apenas a percepção de docentes, mestres e doutores em Contabilidade titulados no Brasil, desconsiderando outros agentes importantes em seu processo formativo, como coordenadores de Pós-graduação e dirigentes das IES os quais podem gerar informações relevantes para triangulações, a partir de suas percepções. Por fim, outro ponto considerado como limite da pesquisa é o possível viés por parte dos docentes ao responderem o questionário, tendo em vista que o estudo considerou a percepção dos professores e portanto, pode estar relacionada com um certo nível de subjetividade e também pelas características individuais de cada professor.

Propõe-se para futuras pesquisas, um estudo com abordagem qualitativa com o intuito de buscar um entendimento mais detalhado e aprofundado a respeito de como o conhecimento

nas competências didático-pedagógicas são construídas pelos docentes de Contabilidade, a fim de aprofundar os resultados encontrados no presente estudo.

Outra sugestão para pesquisas futuras é abordar, do ponto de vista comportamental, o docente que se considera altamente formado para desempenhar suas atividades docentes, de forma que desenvolva com qualidade o processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. Pedagogia universitária – valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 27, n. 2, p. 7-31, 2014.

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

ANTONELLI, R. A.; COLAUTO, R. D.; CUNHA, J. V.A. Expectativa e satisfação dos alunos de ciências contábeis com relação às competências docentes. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación**, v.10, n.1, p. 74-91, 2012.

ARAUJO, T. S.; LIMA, F. D. C.; OLIVEIRA, A. C. L.; MIRANDA, G. J. Problemas percebidos no exercício da docência em contabilidade. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 26, n. 67, p. 93-105, 2015.

ARAUJO, A. M. P.; MELLO, R. R. What is the training of the accounting professor in Brazil? **Creative Education**, v.5, p. 886-899, 2014.

ARAUJO, A. M. P.; SANTANA, A. L. A.; CARNEIRO, C. M. B. Saberes necessários a prática da educação problematizadora: a pedagogia da autonomia de Paulo Freire no curso de ciências contábeis. In: IAAR-ANPCONT 3rd Internacional Accounting Congress, 2009, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: Accounting Internationalization, 2009. 1 CD-ROM.

BAQUEIRO, J. F. O docente do ensino superior: formação, desafios e perspectivas. In: IX Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores, 2007, São Paulo. **Anais...** São Paulo, Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores, 2007.

BOURDONCLE, R. La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe. **Revue française de pédagogie**, n. 105, p. 83-119, 1993.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. **Ministério do Trabalho e Emprego**. Listagem das Profissões Regulamentadas: normas regulamentadoras. Brasília. 2016. Disponível em: <
<http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/regulamentacao.jsf#c>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

BRASIL. **Parecer nº 977/65**. Aprovado em 3 de dezembro de 1965. MEC/CEF, Brasília, 1965. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/>. Acesso em: 25 nov. 2015.

BRASLAVSKY, C. Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de professores. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 19, p. 13-50, 1999.

BRIGHTMAN, H. J.; NARGUNDKAR, S. Implementing comprehensive teacher training in business doctoral programs. **Decision Sciences Journal of Innovative Education**, v. 11, n. 4, p. 297-304, 2013.

BROWN, J. D. **The Cronbach Alpha Reliability Estimate**. Shiken: JALT Testing & Evaluation Sig Newsletter, v. 6, n. 1, p. 16-18, 2002.

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

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Mestrado e doutorado o que são?** Acesso em: 27. set. 2015.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relação de cursos recomendados e reconhecidos**. Acesso em: 27. set. 2015.

CARTER, K. Teachers' knowledge and learning to teach. In: **Handbook of research on teacher education**. Nova York: Macmillan, p. 291-310, 1990.

CATAPAN, A., COLAUTO, R. D., SILLAS, E. P. Percepção dos discentes sobre os docentes exemplares de contabilidade em IES públicas e privadas. **Revista de Informação Contábil**, v. 6, n. 2, p. 63-82, 2012.

CFC. Conselho Federal de Contabilidade. **Profissionais ativos nos Conselhos Regionais de Contabilidade agrupados por categoria**. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://www3.cfc.org.br/spw/crcs/ConsultaPorRegiao.aspx?Tipo=1>>. Acesso em 04 jan. 2016.

CFC. Conselho Federal de Contabilidade. **Profissionais e organizações ativos nos Conselhos Regionais de Contabilidade**. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://portalcfc.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2015/08/ea2014.pdf>>. Acesso em 04 jan. 2016.

COMUNELLO, A. L.; ESPEJO, M. M. S. B.; BOESE, S. B.; LIMA, E. M. Programas de pós-graduação Stricto Sensu em contabilidade: sua contribuição na formação de professores e pesquisadores. **Revista Enfoque - Reflexão Contábil**, v. 31, n. 1, p. 07-26, 2012.

COOPER, D. R.; SCHINDLER, P. S. **Métodos de pesquisa em administração**. Trad. Iuri Duquia Abreu. 10 ed. Porto Alegre: Bookman, 2011.

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

DIAS, I. S. Competências em educação: conceito e significado pedagógico. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 1, p. 73-78, 2010.

DILLMAN, D. A. **Mail and internet surveys**. New York: John Wiley Professional, 2007.

FÁVERO, L. P.; BELFIORE, P.; SILVA, F. L.; CHAN, B. L. **Análise de dados: Modelagem multivariada para tomada de decisões**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

GAETA, C.; MASETTO, M. T. Atuação docente no ensino superior, mediação pedagógica e cultura digital. In: **International Conference on Teacher Education e IV Seminário de Formação de Professores**, Uberaba, 2013.

GATTI, B. Formação do professor pesquisador para o ensino superior: desafios. In: BARBOSA, R.L. (org). **Trajetórias e perspectivas de formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí-RS: UNIJUI, 1998.

GEORGE, D.; MALLERY, P. **SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference**. 11.0 update (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon, 2003.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2006.

GOMES, M. E. M.; ALBUQUERQUE, L. S.; CARVALHO, J. R. M.; SANTIAGO, J. S.; LUCENA, W. G. L.; RÉGO, T. F. Atributos e práticas pedagógicas do professor de contabilidade que possui êxito em sala de aula: estudo da percepção discente em IES Públicas. In: II Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: EnEPQ, 2009.

GRADVOHL, R. F.; LOPES, F. F. P.; COSTA, F. J. O perfil do bom professor de contabilidade: uma análise a partir da perspectiva de alunos de cursos de graduação. In: Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo, Congresso USP, 2009.

HARGREAVES, A.; GOODSON, I. **Teachers' professional lives: aspirations and actualities**. In: Goodson, Ivor; Hargreaves, Andy (Orgs.). *Teachers' professional lives*. Londres: Falmer Press, 1996. p. 1-27.

HORA, H. R. M.; MONTEIRO, G. T. R.; ARICA, J. Confiabilidade em questionários para qualidade: um estudo com o coeficiente alfa de cronbach. **Produto e produção**, v. 11, n. 2, p. 85 - 103, 2010.

HUBERMAN. O ciclo de vida profissional dos professores. In: **Vida de professores**. Porto: Porto, 2000.

INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior - Graduação**. 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 26 mai. 2016.

KETTLE, W. M. O ensino da contabilidade: uma proposta sob a perspectiva do planejamento. **ACTA Científica**, v. 1, n. 10, p. 29-36 2006.

LAFFIN, M. O professor de contabilidade no contexto de novas exigências. **Contabilidade Vista & Revista**, v. 12, n. 1, p. 57-78, 2001.

LAFFIN, M. **De contador a professor**: a trajetória da docência no ensino superior da contabilidade. Florianópolis: Imprensa Universitária, 2005.

LAFFIN, M. A formação continuada do professor do ensino superior e a constituição do tornar-se professor. In: Cassiani, S. (Org.). **Lugares, sujeitos e conhecimentos: a prática docente universitária**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2008, v. 1, p. 11-15.

LAFFIN, M. Currículo e trabalho docente no curso de Ciências Contábeis. **Revista de Contabilidade da UFBA**, v. 6, n. 3, p. 66-77, 2012.

LAPINI, V. Panorama da formação do professor em Ciências Contábeis pelos cursos stricto sensu no Brasil. 2012. 76f. **Dissertação** (Mestrado em Ciências), Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora**: novas exigências educativas e profissão docente. 6ª. ed.- São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus, 2013.

LOWMAN, J. **Dominando as técnicas de ensino**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LUCK, H. **Pedagogia da interdisciplinaridade**: fundamentos teórico-metodológicos. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MADUREIRA, N. L.; SUCCAR JUNIOR, F.; GOMES, J. S. Estudo sobre os métodos de ensino utilizados nos cursos de ciências contábeis e administração da universidade estadual do rio de janeiro (UERJ): a percepção de docentes e discentes. **Revista de Informação Contábil**, v.5, n.2, p.43-63, 2011.

MARION, J. C.; MARION, A. L. C. **Metodologias de ensino na área de negócios**: para cursos de administração, gestão, contabilidade e MBA. São Paulo: Atlas, 2006.

MARQUES, V. A.; OLIVEIRA, M. C.; NASCIMENTO, E. M.; CUNHA, J. V. A. Atributos de um bom professor: um estudo sobre a percepção dos alunos de ciências contábeis. **Revista de Contabilidade e Controladoria**, v. 4, n. 2, p. 7-23, 2012.

MARTINS, G. A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARSHALL, P. D., DOMBROWSKI, R., GARNER, M., e SMITH, K. The Accounting Education Gap. **The CPA Journal**, v. 80, n. 6, p. 06-10, 2010.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2 ed. São Paulo: Summus, 2012.

MELO, Márcia M. Oliveira; CORDEIRO, Telma Santa Clara. Formação Continuada – Uma Construção Epistemológica e Pedagógica da/ e na Prática Docente Universitária no Contexto da UFPE. In: CORDEIRO, Telma Santa Clara; MELO, Márcia M. Oliveira (Orgs.). **Formação Pedagógica e Docência do Professor Universitário: Um Debate em Construção**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

MILLER, W. F.; BECKER, D. A. Why are accounting professors hesitant to implement IFRS. **The CPA Journal**. August, 2010.

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

MIRANDA, G. J. Relações entre as qualificações do professor e o desempenho discente nos cursos de graduação em Contabilidade no Brasil. 2011. 203f. **Tese** (Doutorado em Contabilidade). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. D. C.; CORNACCHIONE JÚNIOR, E. B. Os saberes dos professores-referência no ensino de contabilidade. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 23, n. 59, p. 142–153, 2012.

MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. D. C.; CORNACCHIONE JÚNIOR, E. B. Uma aplicação da técnica delphi no mapeamento das dimensões das qualificações docentes na área contábil. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, v.8, n.2, p.142-158, 2014.

MIZUKAMI, M. G. M. **Ensino: abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, D. A. (Org.). **Didática do ensino superior: técnicas e tendências**. São Paulo: Pioneira, 1997.

MOROZINI, J. F.; CAMBRUZZI, D.; LONGO, L. Fatores que influenciam o processo de ensino-aprendizagem no curso de ciências contábeis do ponto de vista acadêmico. **Revista Capital Científico**, v. 5, n. 1, p.87-102, 2007.

NASCIMENTO, V. S. O.; SILVA, R. F. E. Ser Bacharel e Professor: dilemas na formação de docentes para a Educação Profissional e Ensino Superior. **Holos**, v. 2, p. 184-192, 2012.

NGANGA, C. S. N.; BOTINHA, R. A.; MIRANDA, G. J.; LEAL, E. A. Mestres e doutores em contabilidade no Brasil: uma análise dos componentes pedagógicos de sua formação inicial. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 16, n. 1, p. 83-99, 2016.

NGANGA, C. S. N.; BOTINHA, R. A.; MIRANDA, G. J.; LEAL, E. A. Mestres e doutores em sala de aula: eles estão sendo formados para ensinar? In: VIII Congresso Anpcont, 2014, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, Congresso Anpcont, 2014.

NOGUEIRA, D. R.; CASA NOVA, S. P. D. C.; CARVALHO, R. C. O. O bom professor na perspectiva da geração Y: uma análise sob a percepção dos discentes de Ciências Contábeis. **Enfoque: Reflexão Contábil**, v. 31, n. 3, p. 37-52, 2012.

NOGUEIRA, D. R.; FADEL, M. O.; TAKAMATSU, R. T. Em busca da essência de um bom professor: uma análise sobre a percepção discente dos cursos de Pós-graduação na área de negócios. **ReCont: Registro Contábil**, v. 3, n. 3, p. 12-31, 2012.

NOSSA, V. Formação do corpo docente dos cursos de graduação em contabilidade no Brasil: uma análise crítica. **Caderno de estudos**, n. 21, p. 1-20, 1999.

OLIVEIRA, V. S. Ser Bacharel e professor: sentidos e relações entre o bacharelado e a docência universitária. 2011. 248f. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

OTT, E.; CUNHA, J. V. A.; CORNACCHIONE JR., E. B.; DE LUCA, M. M. M. Relevância dos conhecimentos, habilidades e métodos instrucionais na perspectiva de estudantes e profissionais da área contábil: estudo comparativo internacional. **Revista Contabilidade e Finanças**, v. 22, n. 57, p. 338-356, 2011.

PASQUALI, L. **Psicometria**: teoria dos testes na psicologia e na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

PELEIAS, I. R.; MENDONÇA, J. F.; SLOMSKI, V. G., FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade no ensino superior: análise da percepção de professores de controladoria em cursos de ciências contábeis na cidade de São Paulo. **Avaliação**, v. 16, n. 3, p. 499-532, 2011.

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

PETRUCCI, V. B. C.; BATISTON, R. R. Estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem em contabilidade. In: PELEIAS, Ivam Ricardo. (Org.) **Didática do ensino da contabilidade**. São Paulo: Saraiva, 2006.

PIMENTA, S.G. **A didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na Licenciatura**. Campinas: Papirus, 1997.

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

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTEL, M. G. **O professor em construção**. Campinas: Papirus, 1993.

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

RALDI, D. P.; MALHEIROS, C. F.; FRÓIS, I. M.; LAGE-MARQUES, J. L. O papel do professor no contexto educacional sob o ponto de vista dos alunos. **Revista da ABENO**, v. 3, n. 1, p. 15-23, 2003.

RAMALHO, B.L. Reflexões sobre o ensino e o exercício da docência no ensino superior. **ForGRAD em revista**, n. 1, p.26-32, 2006.

RAUPP, F. M. BEUREN, I. M. Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais. In: BEUREN, I. M. (Org.) **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade - teoria e prática**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

RAUSCH, R. B.; SADALLA, A. M. F. A. Promoção de reflexividade na formação inicial docente: o papel do professor orientador de pesquisa. **Educação Temática Digital**, v. 9, n.2, p. 170-188, 2008.

REZENDE, M. G.; LEAL, E. A. Competências requeridas dos docentes do curso de Ciências Contábeis na percepção dos estudantes. **Sociedade, Contabilidade e Gestão**, v. 8, n. 2, p. 145-160, 2013.

REZENDE, J. L. Q.; SOUZA, A. A.; MIRANDA, G. J; LEAL, E. A. Competências didáticas dos professores de cursos de MBAs. **Revista de Contabilidade da UFBA**, v. 9, n. 2, p. 05-18, 2015.

RIVAS, N. P. P.; CONTE, K. M.; AGUILAR, G. M. Novos espaços formativos na universidade: desafios e perspectivas para a docência superior. In: IX Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores, 2007, São Paulo. **Anais...** São Paulo, Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores, 2007.

SAMPAIO, H. Evolução do ensino superior brasileiro (1808-1990). **Documento de Trabalho 8/91**. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa**. 3 ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANTANA, A. L. A. O perfil do professor de ciências contábeis e seu reflexo no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - um estudo nas universidades federais do Brasil. 2009. 177f. **Dissertação** (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.

SANT'ANNA, F. M.; ENRICONE, D.; ANDRÉ, L.; TURRA, C. M. **Planejamento de ensino e avaliação**. 11 ed. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1995.

SANTOS, J. R. A. Alfa de Cronbach: Uma ferramenta para avaliar a confiabilidade das escalas. **Journal of Extension**, v.37, n.2, 1999.

SHULMAN, L. S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

SILVA, D. M.; OLIVEIRA NETO, J. D. O. O impacto dos estilos de aprendizagem no ensino de contabilidade. In: Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, 2007, São Paulo. **Anais...** São Paulo, Congresso USP, 2007.

SIEGEL, S.; CASTELLAN JR., N. J. **Estatística não paramétrica para ciências do comportamento**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SLOMSKI, V. G. Saberes e competências do Professor Universitário: contribuições para o estudo da Prática Pedagógica do Professor de Ciências Contábeis do Brasil. **Revista de Contabilidade e Organizações**, v. 1, p. 86-106, 2007.

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

SLOMSKI, V. G. Saberes que fundamentam a prática pedagógica dos professores de ciências contábeis. **Revista Brasileira de Contabilidade**, n. 178-180, p. 119-140, 2009.

SLOMSKI, V. G.; GOMES, S. M. S.; SILVA, A. C. R.; GUIMARÃES, I. P. Mudanças curriculares e qualidade de ensino: ensino com pesquisa como proposta metodológica para a formação de contadores globalizados. **Revista de Contabilidade e Organizações**, v. 4, n. 8, p. 160-188, 2010.

SLOMSKI, V. G.; GUIMARAES, I. P.; GOMES, S. M. D.; ARAUJO, A. M. P.; SILVA, A. C. R. Saberes que fundamentam a prática pedagógica do professor de Ciências Contábeis de instituições de ensino superior brasileiras. **Revista Brasileira de Contabilidade**, v. 178, p. 119-139, 2009.

SLOMSKI, V. G., LAMES, E. R., MEGLIORINI, E., LAMES, L. C. J. Saberes da docência que fundamentam a prática pedagógica do professor que ministra a disciplina de gestão de custos em um curso de ciências contábeis. **Revista Universo Contábil**, v. 9, n. 4, p. 71-89, 2013.

SOUZA, G. B. Formação continuada de professores do ensino superior: composição organizativa da identidade docente. 2013. 154f. **Dissertação** (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

SUNDEM, G. L. The accounting education chance commission: its history and impact. **Accounting Association Series**, v. 15, 1999.

SWAIN, M. R.; STOUT, D. E. Survey evidence of teacher development based on AECC recommendations. **Journal of Accounting Education**, v. 18, p. 99 – 113, 2000.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 73, p. 209–244, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2012.

TAVARES, J. Construção do Conhecimento Profissional no Ensino Superior. In.: TAVARES, J.; BRZEZINSKI, I. (org.). **Conhecimento Profissional de Professores: a práxis educacional como paradigma de construção**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001.

TOLENTINO, J. E. F.; SILVA, R. M. P.; COSTA, A. J. B.; NETO, L. M. A. O perfil esperado de um professor de contabilidade: uma análise a partir dos estudantes da cidade de Barcelos – Portugal. **Revista Catarinense da Ciência Contábil**, v. 13, n. 39, p. 09-20, 2014.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A formação do professor do ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

VASCONCELOS, A. D. Fatores que influenciam as competências em docentes de ciências contábeis. In: XXXIV Encontro da Anpad, Rio de Janeiro, 2010. **Anais...** Rio de Janeiro: EnANPAD, 2010.

VENDRAMIN, E. O. Uma contribuição ao entendimento da formação da linha de pesquisa na área de ensino contábil no Brasil. 2014. 90f. **Dissertação** (Mestrado em Ciências), Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2014.

VENDRUSCOLO, M. I.; BEHAR, P. A. Accounting Professor Competencies: Identification of Educational Elements in the Education Process of Accounting Professors in Distance Education. In: **Key Competencies in ICT and Informatics: implications and issues for education professionals and management**. p. 94–105. Editora: Springer, 2014.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 10 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

YU, C. H. An introduction to computing and interpreting cronbach coefficient alpha in SAS. Proceedings in **26th SAS User Group International Conference**. Cary, NC: SAS Institute, Inc., paper 246, 2001.

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

ANEXOS

ANEXO I – Questionário original

Advanced thanks for your time spent completing this survey!

When finished, simply tape this booklet closed and drop it in the mail Approximate time to complete: 12 to 15 minutes

Demographic Information on Participant Used only for information tracking purposes.

No individuals or academic programs will be identified in any published or unpublished results.

1. Name: _____
2. Current _____ employer _____ school: _____
3. If this is not your first employer school since obtaining your accounting doctorate, please indicate previous employer(s): _____
4. Current rank: _____
5. Number of years to complete doctoral course work and formally begin dissertation: _____ years
6. Number of years to complete dissertation: _____ years (The sum of your answers to questions 6 and 7 should equal the number of total years to complete your accounting doctoral program.)
7. Was your alma mater doctoral program based on ☐ quarter or ☐ semester courses (check one).

This Survey is essentially composed of two sections. The first section (pages 1 - 6) focuses on six characteristics of effective teaching as defined by the Accounting Education Change Commission (AECC). The second section (pages 7 - 13) is designed to identify the source(s) of your development as a teacher.

Most questions are designed to be answered quickly by indicating your preference on a Likert-type scale.

Teaching Characteristic #1: Curriculum Design and Course Development

To effectively design curricula and develop courses the teacher must: set appropriate objectives; develop a useful framework for the conduct of courses and programs; conceptualize, organize, and properly sequence the subject matter; integrate courses with other related courses, disciplines, and current research; and be innovative and adaptive to change.

How important is this teaching characteristic in terms of successfully performing your current teaching responsibilities?

(Circle the appropriate level)

0	1	2	3	4	5	6	7
No Importance						Very High Importance	

How much training in this teaching characteristic was provided directly or indirectly by your doctoral program?

(Circle the appropriate level)

0	1	2	3	4	5	6	7
No Training						Significant Training	

How much training in this teaching characteristic is provided directly or indirectly by your employer academic department?

(Circle the appropriate level)

0	1	2	3	4	5	6	7
No Training						Significant Training	

How much training in this teaching characteristic have you personally pursued (i.e., readings, research, discussions, etc.)?

(Circle the appropriate level)

0	1	2	3	4	5	6	7
No Training						Significant Training	

What is your current overall level of development as a teacher in the use of this teaching characteristic?

(Circle the appropriate level)

0	1	2	3	4	5	6	7
No Development						Very Highly Developed	

Teaching Characteristic #2: Use of Well Conceived Course Materials

Effective course materials enhance presentation skills, fulfill course objectives, are consistent with current developments and new technology in the field, create a base upon which continued learning can be built, challenge students to think, and give them the tools to solve problems.

How important is this teaching characteristic in terms of successfully performing your current teaching responsibilities?

(Circle the appropriate level)

0	1	2	3	4	5	6	7
No Importance							Very High Importance

How much training in this teaching characteristic was provided directly or indirectly by your doctoral program?

(Circle the appropriate level)

0	1	2	3	4	5	6	7
No Training							Significant Training

How much training in this teaching characteristic is provided directly or indirectly by your employer academic department?

(Circle the appropriate level)

0	1	2	3	4	5	6	7
No Training							Significant Training

How much training in this teaching characteristic have you personally pursued (i.e., readings, research, discussions, etc.)?

(Circle the appropriate level)

0	1	2	3	4	5	6	7
No Training							Significant Training

What is your current overall level of development as a teacher in the use of this teaching characteristic?

(Circle the appropriate level)

0	1	2	3	4	5	6	7
No Development							Very Highly Developed

Teaching Characteristic #3: Presentation Skills

Effective presentation skills stimulate students' interests and their active participation in the learning process, respond to classroom developments as they occur, convey mastery of the subject matter, achieve clarity of exposition, instill professionalism, and engage students with different learning styles.

How important is this teaching characteristic in terms of successfully performing your current teaching responsibilities?

(Circle the appropriate level)

0	1	2	3	4	5	6	7
No Importance							Very High Importance

How much training in this teaching characteristic was provided directly or indirectly by your doctoral program?

(Circle the appropriate level)

0	1	2	3	4	5	6	7
No Training							Significant Training

How much training in this teaching characteristic is provided directly or indirectly by your employer academic department?

(Circle the appropriate level)

0	1	2	3	4	5	6	7
No Training							Significant Training

How much training in this teaching characteristic have you personally pursued (i.e., readings, research, discussions, etc.)?

(Circle the appropriate level)

0	1	2	3	4	5	6	7
No Training							Significant Training

What is your current overall level of development as a teacher in the use of this teaching characteristic?

(Circle the appropriate level)

0	1	2	3	4	5	6	7
No Development							Very Highly Developed

Teaching Characteristic #4: Well-Chosen Pedagogical Methods

Effective pedagogical methods (e.g., experiments, cases, small group activities) vary with circumstances (e.g., size of class, nature of the subjects, ability or skill being developed).

How important is this teaching characteristic in terms of successfully performing your current teaching responsibilities?

(Circle the appropriate level)

0	1	2	3	4	5	6	7
No Importance							Very High Importance

How much training in this teaching characteristic was provided directly or indirectly by your doctoral program?

(Circle the appropriate level)

0	1	2	3	4	5	6	7
No Training							Significant Training

How much training in this teaching characteristic is provided directly or indirectly by your employer academic department?

(Circle the appropriate level)

0	1	2	3	4	5	6	7
No Training							Significant Training

How much training in this teaching characteristic have you personally pursued (i.e., readings, research, discussions, etc.)?

(Circle the appropriate level)

0	1	2	3	4	5	6	7
No Training							Significant Training

What is your current overall level of development as a teacher in the use of this teaching characteristic?

(Circle the appropriate level)

0	1	2	3	4	5	6	7
No Development							Very Highly Developed

Teaching Characteristic #5: Well-Chosen Assessment Devices

Assessment devices (e.g., examinations, projects, papers, presentations) should be geared both to course objectives and to the progress of the course and should have a pedagogical component (e.g., fixing in the student's mind what is most important, learning by thinking through a problem, identifying weaknesses to be corrected, reinforcing acquired skills).

How important is this teaching characteristic in terms of successfully performing your current teaching responsibilities?

(Circle the appropriate level)

0	1	2	3	4	5	6	7
No Importance							Very High Importance

How much training in this teaching characteristic was provided directly or indirectly by your doctoral program?

(Circle the appropriate level)

0	1	2	3	4	5	6	7
No Training							Significant Training

How much training in this teaching characteristic is provided directly or indirectly by your employer academic department?

(Circle the appropriate level)

0	1	2	3	4	5	6	7
No Training							Significant Training

How much training in this teaching characteristic have you personally pursued (i.e., readings, research, discussions, etc.)?

(Circle the appropriate level)

0	1	2	3	4	5	6	7
No Training							Significant Training

What is your current overall level of development as a teacher in the use of this teaching characteristic?

(Circle the appropriate level)

0	1	2	3	4	5	6	7
No Development							Very Highly Developed

Teaching Characteristic #6: Guidance and Advising

An effective teacher guides and advises students as appropriate to the level of study and research (e.g., a freshman's exploration of potential careers, a senior's job placement, or a doctoral student's work on a dissertation).

How important is this teaching characteristic in terms of successfully performing your current teaching responsibilities?

(Circle the appropriate level)

0	1	2	3	4	5	6	7
No Importance							Very High Importance

How much training in this teaching characteristic was provided directly or indirectly by your doctoral program?

(Circle the appropriate level)

0	1	2	3	4	5	6	7
No Training							Significant Training

How much training in this teaching characteristic is provided directly or indirectly by your employer academic department?

(Circle the appropriate level)

0	1	2	3	4	5	6	7
No Training							Significant Training

How much training in this teaching characteristic have you personally pursued (i.e., readings, research, discussions, etc.)?

(Circle the appropriate level)

0	1	2	3	4	5	6	7
No Training							Significant Training

What is your current overall level of development as a teacher in the use of this teaching characteristic?

(Circle the appropriate level)

0	1	2	3	4	5	6	7
No Development							Very Highly Developed

Teacher Development in Doctoral Program

Direct Training in Your Alma Mater Doctoral Program

Consider the following list of potential training methods. In the space next to each method, please indicate what methods were used in your doctoral program in the function of teacher development by placing a “1” to indicate the most valuable method (in your opinion), a “2” to indicate the second most valuable method, etc. (Note: Only rank methods actually used in your doctoral program.)

_____ **Term or Semester Courses** (fully dedicated to training graduate student as teachers)

*If marked, please indicate approximate number of total courses here: _____

*If marked, were these courses generally () required or () optional (check one)

_____ **Workshops** (discussions/presentations focusing on teacher development - generally one to three hours)

*If marked, please indicate approximate number of *total* workshops here: _____

*If marked, were these workshops generally () required or () optional (check one)

_____ **Symposiums** (discussions/presentations focusing on teacher development - generally one to three days)

*If marked, please indicate approximate number of *total* symposiums here: _____

*If marked, were these symposiums generally () required or () optional (check one)

_____ **Readings** (books or articles independent of a term or semester course)

*If marked, please indicate approximate number of *total* readings here: _____

*If marked, were these readings generally () required or () optional (check one)

_____ **Discussion Groups** (such as “brown bag lunch” discussion groups)

*If marked, please indicate approximate number of *total* discussion groups here: _____

*If marked, were these discussion groups generally () required or () optional (check one)

_____ **Assigned Projects** (generally a written paper or presentation independent of a term or semester course)

*If marked, please check if () written paper () presentation () other:

Your overall level of preparation for your present teaching responsibilities as a result of *direct training methods* in your doctoral program

(Circle the appropriate level)

0	1	2	3	4	5	6	7
No Preparation							Very Highly Prepared

On-The-Job Training in Your Alma Mater Doctoral Program

As a doctoral student, approximately how many courses did you have autonomous responsibility to teach?

As a doctoral student, approximately how many courses did you provide assistance in teaching?

As a doctoral student, approximately how many workshops or other types of presentations did you make?

Overall, how well did your “on-the-job training” as a doctoral student prepare you for your present teaching responsibilities?

(Circle the appropriate level)

0	1	2	3	4	5	6	7
No Preparation							Very Highly Prepared

Indirect Training in Your Alma Mater Doctoral Program

Some professors may feel that a lot of teacher development takes place by observation (watching other teachers work) or by association (mentoring relationships).

To what extent did observation of other teachers in your doctoral program contribute to your preparation for your present teaching responsibilities?

(Circle the appropriate level)

0	1	2	3	4	5	6	7
No Preparation							Very Highly Prepared

To what extent did mentoring relationships in your doctoral program contribute to your preparation for your present teaching responsibilities?

(Circle the appropriate level)

0	1	2	3	4	5	6	7
No Preparation							Very Highly Prepared

Indicate the relative percentage of training each of the three methods described above contributed to your development as a teacher within your doctoral program. The three percentages you list below should sum to 100%.

_____ % Direct Training

_____ % On-The-Job Training

_____ % Indirect Training

Teacher Development in Employer Academic Department

Direct Training in Your Employer Academic Department

Consider the following list of potential training methods. In the space next to each method, please indicate what methods are used in your employer academic department in the function of teacher development by placing a “1” to indicate the most valuable method (in your opinion), a “2” to indicate the second most valuable method, etc. (Note: Only rank methods actually used in your doctoral program.)

_____ **In-House Workshops** (discussions/presentations focusing on teacher development - generally one to three hours - taking place within your university, though not necessarily within your department)

*If marked, please indicate approximate number of *total* workshops here: _____

*If marked, are these workshops generally () required or () optional (check one)

_____ **Off-Site Workshops** (discussions/presentations focusing on teacher development - generally one to three hours - taking place outside of your university in settings such as academic conferences)

*If marked, please indicate approximate number of *total* workshops here: _____

*If marked, are these workshops generally () required or () optional (check one)

_____ **In-House Symposiums** (discussions/presentations focusing on teacher development - generally one to three days - taking place within your university, though not necessarily within your department)

*If marked, please indicate approximate number of *total* symposiums here: _____

*If marked, are these symposiums generally () required or () optional (check one)

_____ **Off-Site Symposiums** (discussions/presentations focusing on teacher development - generally one to three days - taking place outside of your university in settings such as academic conferences)

*If marked, please indicate approximate number of *total* symposiums here: _____

*If marked, are these symposiums generally () required or () optional (check one)

_____ **Discussion Groups** (such as “brown bag lunch” discussion groups)

*If marked, please indicate approximate number of *total* discussion groups here: _____

*If marked, are these discussion groups generally () required or () optional (check one)

Your overall level of preparation for your present teaching responsibilities as a result of *direct training methods* in your employer academic department.

(Circle the appropriate level)

0	1	2	3	4	5	6	7
No Preparation							Very Highly Prepared

On-The-Job Training in Your Employer Academic Department

Your academic year is based on () quarter or () semester courses (check one). As a professor, approximately how many courses do you teach *annually*?

As a professor, approximately how many of the courses you teach *annually* are formally evaluated by the students?

As a professor, approximately how many workshops or other types of presentations do you make *annually*?

As a professor, approximately how many times has your employer department provided peer evaluations and coaching (in-class evaluations by individuals other than students resulting in either verbal or written consultations) *in total*?

Overall, how well does your “on-the-job training” as an employee of your academic department prepare you for your present teaching responsibilities?

(Circle the appropriate level)

0	1	2	3	4	5	6	7
No Preparation							Very Highly Prepared

Indirect Training in Your Employer Academic Department

Some professors may feel that a lot of teacher development within the employer academic department takes place by observation (watching other teachers work) or by association (mentoring or collegial relationships).

To what extent does observation of other teachers within your academic department contribute to your preparation for your present teaching responsibilities?

(Circle the appropriate level)

0	1	2	3	4	5	6	7
No Preparation							Very Highly Prepared

To what extent do mentoring or collegial relationships within your employer academic department contribute to your preparation for your present teaching responsibilities?

(Circle the appropriate level)

0	1	2	3	4	5	6	7
No Preparation							Very Highly Prepared

Indicate the relative percentage of training each of the three methods described above contributes

to your development as a teacher within your employer academic department. The three percentages you list below should sum to 100%.

_____ % **Direct Training**

_____ % **On-The-Job Training**

_____ % **Indirect Training**

Teacher Development Based on Personal Efforts

Consider the following list of potential training methods. Please indicate what methods you personally use in the function of teacher development. Use a "1" to indicate the most valuable method, a "2" to indicate the second most valuable method, etc. (Note: Only indicate methods actually used.)

_____ **Reading Articles** (either high-level research or practical self-help articles focusing on the teaching function)

*If marked, please indicate approximate number of articles *annually read* here: _____

_____ **Reading Books** (textbooks or other books focusing on the teaching function)

*If marked, please indicate approximate number of books *annually read* here: _____

_____ **Writing Articles** (either high-level research or practical self-help articles focusing on the teaching function)

*If marked, please indicate *total number* of articles published here: _____

_____ **Writing Books** (textbooks or other books focusing on the teaching function)

*If marked, please indicate *total number* of books published here: _____

_____ **Other** please describe below:

Indicate the relative percentage each of the three methods described above contributes to your development as a teacher within your employer academic department. The three percentages you list below should sum to 100%.

_____ % **Reading Articles and Books**

_____ % **Writing Articles and Books**

_____ % **Other (as you described above)**

Final Two Question

This survey has asked several questions relating to the level of teacher development you've experienced in your past doctoral program, in your current employer academic department, and as a result of your own personal efforts. Please consider the *actual effect* of each domain on your total development as a teacher to date. Indicate the relative percentage of the *actual effect* for each of the three domains listed above.

The three percentages you list below should sum to 100%

_____ % **Doctoral Program Training**

_____ % **Employer Academic Department Training**

_____ % **Personal Effort Training**

Using your best hindsight, what do you think *should be* the relative responsibility for each of the three domains listed above? In other words, regardless of the actual contributions made to your development as a teacher by your past doctoral program, your current employer academic department, and as a result of your own personal efforts, what is your opinion of how these three domains *should* share responsibility for your teacher development? Please be sure that the three percentages you list below sum to 100%.

_____ % **Doctoral Program Training**

_____ % **Employer Academic Department Training**

_____ % **Personal Effort Training**

Thank You Very Much!

Please tape this booklet closed and drop it in the mail as soon as possible!

APÊNDICES

APÊNDICE I – Questionário utilizado na pesquisa

Percepção dos docentes de Contabilidade sobre competências didático-pedagógicas para a docência

Prezado (a) Professor (a)

Antecipadamente agradecemos pelo tempo disponibilizado para responder este questionário e nós, pesquisadoras, nos comprometemos em doar R\$ 1,00 para cada questionário respondido a uma Organização Não Governamental (ONG) com projetos na área de educação. Ao final você pode deixar seu endereço de email para posteriormente receber o resultado da pesquisa e sobre a doação efetuada.

Tempo aproximado para completá-lo será de 12 a 15 minutos!

Prezado Respondente, essa pesquisa tem como objetivo identificar a percepção dos docentes de Contabilidade sobre a formação recebida para o exercício da docência. Tem finalidade meramente acadêmica sendo garantidos: a) sigilo da privacidade do participante quanto aos dados fornecidos; b) as informações fornecidas pelo participante não implicarão riscos ou benefícios a ele; c) a liberdade de recusar a participar ou retirar seu consentimento, a qualquer momento. Para que possamos levantar informações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa, pedimos sua colaboração manifestando sua aceitação em participar do estudo. Li e estou de acordo com as informações acima apresentadas, autorizando, desta forma, a minha participação nesta pesquisa.

() Sim, aceito

() Não aceito

PARTE I

A primeira parte destina-se a traçar o perfil dos respondentes.

Nenhum indivíduo ou programa acadêmico será identificado em quaisquer resultados publicados. Caso queira se identificar, garantimos que será mantido total sigilo. A identificação é apenas para compor a nossa base de dados.

Idade:

() 20 a 30 anos () 31 a 40 anos () 41 a 50 anos () 51 a 60 anos () acima de 60

Gênero:

() Masculino () Feminino

Realizei o mestrado em:

() Contabilidade () Outro

Programa de Pós-graduação em que realizei o mestrado:

() FUCEPE () UNISINOS () UFU
() FURB () UFBA () USP-RP
() PUC-SP () UFMG () USP-SP
() UERJ () UFPR () Outro
() UNB () UFRJ
() UNIFECAP () UFSC

Realizei o doutorado em:

Se não tiver doutorado deixe sua resposta em branco.

() Contabilidade () Outro

Programa de Pós-graduação em que realizei o doutorado:

() FUCEPE () UNB () Outro
() FURB () UERJ

Instituição de ensino na qual trabalha como professor, atualmente:

Insira no campo "outro" o nome da IES. Se trabalha em mais de uma, descreva aquela na qual dispense mais horas-aula.

() Pública () Privada

Tempo de carreira docente

Se não leciona deixe em branco

() 1 a 3 anos () 7 a 25 anos () mais de 35 anos
() 4 a 6 anos () 25 a 35 anos

PARTE II

A segunda parte destina-se a identificar a importância, a formação e o quão preparado você está quanto às competências didático-pedagógicas para a docência.

Competência didático-pedagógica #1: Organizar o currículo e planejar a ação educativa

Para estruturar um currículo e desenvolver as disciplinas de forma eficaz o professor deve: definir objetivos adequados; desenvolver uma estrutura útil para a condução das disciplinas; conceituar, organizar e sequenciar adequadamente o assunto; integrar disciplinas com outras disciplinas; relacionar assuntos e pesquisas atuais; e ser inovador e adaptável à mudança.

a) Em sua opinião, para desempenhar com sucesso suas atividades de ensino, quão importante é esta competência didático-pedagógica?

1	2	3	4	5
Sem importância				Altamente importante

b) Quanto de formação nessa competência didático-pedagógica foi proporcionada, direta ou indiretamente, pelo seu programa de Pós-graduação? (Responda de acordo com a sua maior titulação em contabilidade)

1	2	3	4	5
Nenhuma formação				Muita formação

c) Quanto de formação nessa competência didático-pedagógica foi proporcionada, direta ou indiretamente, pela instituição de ensino na qual trabalha como professor, atualmente?

1	2	3	4	5
Nenhuma formação				Muita formação

d) Quanta formação nessa competência didático-pedagógica você buscou pessoalmente (leituras, pesquisas, discussões, etc.)?

1	2	3	4	5
Nenhuma formação				Muita formação

e) Na sua opinião, qual o seu nível geral de formação para o uso dessa competência didático-pedagógica?

1	2	3	4	5
Sem formação				Altamente formado

Competência didático-pedagógica #2: Selecionar e preparar os conteúdos disciplinares

A seleção dos materiais a serem utilizados em uma disciplina é importante no processo de ensino-aprendizagem, pois auxilia no cumprimento dos objetivos da disciplina, devem ser consistentes com o desenvolvimento atual e com novas tecnologias da área, criam uma base sobre a qual a aprendizagem continuada pode ser construída, desafia os estudantes a pensar, e dá a eles ferramentas para resolver problemas.

a) Em sua opinião, para desempenhar com sucesso suas atividades de ensino, quão importante é esta competência didático-pedagógica?

1	2	3	4	5
Sem importância				Altamente importante

b) Quanto de formação nessa competência didático-pedagógica foi proporcionada, direta ou indiretamente, pelo seu programa de Pós-graduação? (Responda de acordo com a sua maior titulação em contabilidade)

1	2	3	4	5
Nenhuma formação				Muita formação

c) Quanto de formação nessa competência didático-pedagógica foi proporcionada, direta ou indiretamente, pela instituição de ensino na qual trabalha como professor, atualmente?

1	2	3	4	5
Nenhuma formação				Muita formação

d) Quanta formação nessa competência didático-pedagógica você buscou pessoalmente (leituras, pesquisas, discussões, etc.)?

1	2	3	4	5
Nenhuma formação				Muita formação

e) Na sua opinião, qual o seu nível geral de formação para o uso dessa competência didático-pedagógica?

1	2	3	4	5
Sem formação				Altamente formado

Competência didático-pedagógica #3: Comunicar o conteúdo

Expor os conteúdos de forma clara auxilia no estímulo do interesse e da participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem; transmitem ao aluno o domínio do assunto pelo professor; auxilia na compreensão da matéria; transmitem profissionalismo; e envolvem os alunos independentemente do estilo de aprendizagem destes.

a) Em sua opinião, para desempenhar com sucesso suas atividades de ensino, quão importante é esta competência didático-pedagógica?

1	2	3	4	5
Sem importância				Altamente importante

b) Quanto de formação nessa competência didático-pedagógica foi proporcionada, direta ou indiretamente, pelo seu programa de Pós-graduação? (Responda de acordo com a sua maior titulação em contabilidade)

1	2	3	4	5
Nenhuma formação				Muita formação

c) Quanto de formação nessa competência didático-pedagógica foi proporcionada, direta ou indiretamente, pela instituição de ensino na qual trabalha como professor, atualmente?

1	2	3	4	5
Nenhuma formação				Muita formação

d) Quanta formação nessa competência didático-pedagógica você buscou pessoalmente (leituras, pesquisas, discussões, etc.)?

1	2	3	4	5
Nenhuma formação				Muita formação

e) Na sua opinião, qual o seu nível geral de formação para o uso dessa competência didático-pedagógica?

1	2	3	4	5
Sem formação				Altamente formado

Competência didático-pedagógica #4: Dominar métodos de ensino

Métodos de ensino diversos (como: estudos de casos, brainstorming, ensino com pesquisa e atividades em grupos pequenos) variam com as circunstâncias (tamanho da turma, natureza da matéria, habilidade a ser desenvolvida) e com o objetivo de aprendizagem que se quer atingir.

a) Em sua opinião, para desempenhar com sucesso suas atividades de ensino, quanto importante é esta competência didático-pedagógica?

1	2	3	4	5
Sem importância				Altamente importante

b) Quanto de formação nessa competência didático-pedagógica foi proporcionada, direta ou indiretamente, pelo seu programa de Pós-graduação? (Responda de acordo com a sua maior titulação em contabilidade)

1	2	3	4	5
Nenhuma formação				Muita formação

c) Quanto de formação nessa competência didático-pedagógica foi proporcionada, direta ou indiretamente, pela instituição de ensino na qual trabalha como professor, atualmente?

1	2	3	4	5
Nenhuma formação				Muita formação

d) Quanta formação nessa competência didático-pedagógica você buscou pessoalmente (leituras, pesquisas, discussões, etc.)?

1	2	3	4	5
Nenhuma formação				Muita formação

e) Na sua opinião, qual o seu nível geral de formação para o uso dessa competência didático-pedagógica?

1	2	3	4	5
Sem formação				Altamente formado

Competência didático-pedagógica #5: Avaliar a aprendizagem

Instrumentos de avaliação (por exemplo: exames, projetos, papers, apresentações) devem ser orientados tanto para os objetivos quanto para o desenvolvimento da disciplina com foco na aprendizagem do aluno (fixação dos pontos importantes pelo estudante, aprendizagem por meio de um problema, identificação dos pontos fracos a serem corrigidos, reforço das competências adquiridas).

a) Em sua opinião, para desempenhar com sucesso suas atividades de ensino, quão importante é esta competência didático-pedagógica?

1	2	3	4	5
Sem importância				Altamente importante

b) Quanto de formação nessa competência didático-pedagógica foi proporcionada, direta ou indiretamente, pelo seu programa de Pós-graduação? (Responda de acordo com a sua maior titulação em contabilidade)

1	2	3	4	5
Nenhuma formação				Muita formação

c) Quanto de formação nessa competência didático-pedagógica foi proporcionada, direta ou indiretamente, pela instituição de ensino na qual trabalha como professor, atualmente?

1	2	3	4	5
Nenhuma formação				Muita formação

d) Quanta formação nessa competência didático-pedagógica você buscou pessoalmente (leituras, pesquisas, discussões, etc.)?

1	2	3	4	5
Nenhuma formação				Muita formação

e) Na sua opinião, qual o seu nível geral de formação para o uso dessa competência didático-pedagógica?

1	2	3	4	5
Sem formação				Altamente formado

Competência didático-pedagógica #6: Orientar e aconselhar

Um professor eficaz orienta e aconselha seus alunos de acordo com o nível de estudo e de pesquisa desses, por exemplo: na exploração de potenciais carreiras, por um calouro; na colocação de um formando, no mercado de trabalho; no trabalho final por um estudante de mestrado e doutorado.

a) Em sua opinião, para desempenhar com sucesso suas atividades de ensino, quão importante é esta competência didático-pedagógica?

1	2	3	4	5
Sem importância				Altamente importante

b) Quanto de formação nessa competência didático-pedagógica foi proporcionada, direta ou indiretamente, pelo seu programa de Pós-graduação? (Responda de acordo com a sua maior titulação em contabilidade)

1	2	3	4	5
Nenhuma formação				Muita formação

c) Quanto de formação nessa competência didático-pedagógica foi proporcionada, direta ou indiretamente, pela instituição de ensino na qual trabalha como professor, atualmente?

1	2	3	4	5
Nenhuma formação				Muita formação

d) Quanta formação nessa competência didático-pedagógica você buscou pessoalmente (leituras, pesquisas, discussões, etc.)?

1	2	3	4	5
Nenhuma formação				Muita formação

e) Na sua opinião, qual o seu nível geral de formação para o uso dessa competência didático-pedagógica?

1	2	3	4	5
Sem formação				Altamente formado

PARTE III

A terceira parte destina-se a identificar as fontes da sua formação para a docência.

FORMAÇÃO DIRETA PELO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Considere a seguinte lista de possíveis métodos de formação. Indique quais foram utilizados pelo seu programa de Pós-graduação, para a sua formação docente, e marque “1” para indicar o método mais importante (na sua opinião), “2” para indicar o segundo mais importante, etc. Para os métodos não utilizados pelo programa de Pós-graduação, por favor, marque a opção “não utilizado”.

Considere apenas aquelas totalmente relacionadas à formação docente, e a sua maior titulação em contabilidade.

	1	2	3	4	5	6	Não utilizado
Disciplinas							
Workshops							
Simpósios							
Leituras							
Grupos de discussão							
Projetos							

A partir dos métodos de formação direta proporcionados pelo seu programa de Pós-graduação, quão preparado você se sente para suas atividades de ensino?

1	2	3	4	5
Sem preparação				Altamente preparado

FORMAÇÃO PRÁTICA PROPORCIONADA PELO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Dê respostas com o número aproximado e considere a sua maior titulação em contabilidade.

a) Como pós-graduando, você ministrou alguma disciplina como experiência proporcionada pelo programa de Pós-graduação?

b) Como pós-graduando, você auxiliou algum professor em alguma disciplina durante o programa de Pós-graduação?

c) Como pós-graduando, você apresentou algum workshop durante o curso de Pós-graduação?

d) No geral, baseado na sua formação prática para a docência, durante o curso de Pós-graduação, quão preparado você se sente para suas atividades de ensino?

1	2	3	4	5
Sem preparação				Altamente preparado

FORMAÇÃO INDIRETA PELO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Alguns professores podem sentir que grande parte da formação docente acontece por meio da observação (assistir aulas de outros professores) ou por meio de discussões e orientações dos docentes.

a) Quão contribuiu observar outros professores, no programa de Pós-graduação, para a sua formação docente?

Caso não tenha observado algum professor, deixe em branco esta questão.

1	2	3	4	5
Muito pouco				Contribuiu muito

b) Quão contribuiu as orientações e as discussões com os professores da Pós-graduação para a sua preparação docente?

1	2	3	4	5
Muito pouco				Contribuiu muito

Você Leciona?

- () Leciono
() Não leciono

FORMAÇÃO DIRETA PELA INSTITUIÇÃO DE ENSINO NA QUAL LECIONA

Considere a seguinte lista de possíveis métodos de formação. Indique quais foram utilizados pela instituição de ensino na qual leciona atualmente, para a sua formação docente, e coloque "1" para indicar o método mais importante (na sua opinião), "2" para indicar o segundo mais importante, etc. Para os métodos não utilizados pela instituição de ensino na qual leciona atualmente, por favor, marque a opção "não utilizado".

Considere apenas aquelas totalmente relacionadas à formação docente.

	1	2	3	4	5	Não utilizado
Workshops internos						
Workshops externos						
Simpósios internos						
Simpósios externos						
Grupos de discussão						

A partir dos métodos de formação direta proporcionados pela instituição de ensino onde você leciona, quão preparado você se sente para suas responsabilidades de ensino?

1	2	3	4	5
Sem preparação				Altamente preparado

FORMAÇÃO PRÁTICA PROPORCIONADA PELA INSTITUIÇÃO DE ENSINO NA QUAL LECIONA

Dê respostas com o número aproximado!

a) Como professor, quantas disciplinas você ministra anualmente?

b) Como professor, quantos workshops ou outros tipos de apresentações você faz anualmente?

c) Como professor, a instituição de ensino onde você leciona proporcionou formação para a docência?

d) No geral, baseado na sua formação prática para a docência, quão preparado você se sente para as suas atividades de ensino?

1	2	3	4	5
Sem preparação				Altamente preparado

FORMAÇÃO INDIRETA PELA INSTITUIÇÃO DE ENSINO NA QUAL LECIONA

Alguns professores podem sentir que grande parte da formação docente dentro da instituição acontece por meio da observação (assistir aulas de outros professores, por exemplo) ou por meio de orientações a respeito (com o colegiado e outros professores).

a) Quão contribuiu observar outros professores, na instituição de ensino na qual leciona, para a sua formação docente?

1	2	3	4	5
Muito pouco				Contribuiu muito

b) Quão contribuiu as orientações e as discussões com o colegiado e outros professores para a sua formação docente?

1	2	3	4	5
Muito pouco				Contribuiu muito

FORMAÇÃO DOCENTE BASEADA NO ESFORÇO INDIVIDUAL

Considere a seguinte lista de possíveis métodos de formação. Indique quais foram utilizados, para a sua formação docente, a partir do seu esforço individual. Coloque “1” para indicar o método mais importante (na sua opinião), “2” para indicar o segundo mais importante, etc. Para os métodos não utilizados por esforço individual, por favor, marque a opção "não utilizado".

Considere apenas aquelas totalmente relacionadas à formação docente.

	1	2	3	4	5	Não utilizado
Leitura de artigos						
Leitura de livros						
Escrita de artigos						
Escrita de livros						
Outros						

Outros

FINALIZAÇÃO

Esse questionário perguntou diversas questões relacionadas ao nível de formação docente que você experienciou em seu programa de Pós-graduação, na instituição de ensino na qual você leciona atualmente e como resultado do seu esforço individual. Por favor, considere o efeito de cada espaço formativo na sua formação docente até este momento e indique o percentual para cada um dos três espaços formativos listados acima. As três porcentagens devem somar 100%.

Caso não leccione e/ou não tenha se esforçado individualmente deixe em branco.

- () Formação no Programa de Pós-graduação
- () Formação pela Instituição de Ensino na qual trabalha atualmente
- () Formação pelo Esforço Individual

Não importando as contribuições feitas para a sua formação docente pelo seu programa de Pós-graduação, pela instituição de ensino na qual você trabalha atualmente e pelo seu esforço individual, qual o percentual de RESPONSABILIDADE, que em sua opinião, cada um dos três domínios deveriam ter na sua formação docente? Por favor, certifique-se de que as três porcentagens somem 100%.

Indique um percentual às Instituições de Ensino mesmo que você não leccione atualmente.

- () Formação no Programa de Pós-graduação
- () Formação pela Instituição de Ensino na qual trabalha atualmente
- () Formação pelo Esforço Individual

OBRIGADA PELA SUA PARTICIPAÇÃO!

Caso queira receber os resultados dessa pesquisa e informações sobre a doação efetuada, digite seu email:

APÊNDICE II – Email encaminhado aos respondentes

Pesquisa científica: questionário para dissertação

Prezado (a) Professor (a)

Convidamos V.s. a participar da nossa pesquisa. Embora seja em caráter voluntário, contamos muito com a sua preciosa colaboração pois sem ela, não conseguiremos concretizar a proposta do trabalho.

A pesquisa faz parte da coleta de dados para a dissertação intitulada "Percepção dos professores de contabilidade no Brasil no tocante a competências didático-pedagógicas para o exercício da docência" da mestranda Raíssa Silveira de Farias, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Adriana Maria Procópio de Araújo do Programa de Mestrado em Controladoria e Contabilidade da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.

Cada resposta a este questionário doaremos R\$1,00 a uma Organização Não Governamental (ONG) com projetos na área de educação.

Segue o link para acesso ao questionário:

<http://goo.gl/forms/B0xDWYJzRj>

Pedimos que use, preferencialmente, o navegador mozilla, pois os demais poderão desconfigurar o questionário. E, alertamos que na PARTE II há seis competências diferentes, porém com cinco questões iguais.

Aqueles que já responderam e receberam o questionário novamente, agradeço muito a participação e peço que desconsiderem este envio e, se possível, sinalizem por *email*, para que o questionário não seja enviado novamente nas próximas rodadas.

Desde já agradecemos.