

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA – UERR
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA - IFRR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES BACHARÉIS QUE ATUAM EM
CURSOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: ANÁLISE DE TESES E
DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO BRASIL (2014 – 2018)**

ÉLIDA SILVA SOUZA

Dissertação

Mestrado em Educação
Boa Vista/RR, 2020



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES BACHARÉIS QUE ATUAM EM
CURSOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: ANÁLISE DE TESES E
DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO BRASIL (2014 – 2018)**

Texto apresentado para a Banca de Defesa, por Élide Silva Souza, ao Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação da Universidade Estadual de Roraima - UERR e Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Roraima – IFRR, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Formação, Trabalho Docente e Currículo.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Alessandra Peternella

Boa Vista - RR
2020

Copyright © 2020 Élide Silva Souza

Todos os direitos reservados. Está autorizada a reprodução total ou parcial deste trabalho, desde que seja informada a **fonte**.

Universidade Estadual de Roraima – UERR
Coordenação do Sistema de Bibliotecas
Multiteca Central
Rua Sete de Setembro, 231 Bloco – F Bairro Canarinho
CEP: 69.306-530 Boa Vista - RR
Telefone: (95) 2121.0946
E-mail: biblioteca@uerr.edu.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S729f Souza, Élide Silva.

Formação de professores bacharéis que atuam em cursos de ciências contábeis: análise de teses e dissertações defendidas no Brasil (2014 – 2018). / Élide Silva Souza. – Boa Vista (RR) : UERR, 2020.

105 f. : il. Color 30 cm.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, da Universidade Estadual de Roraima (UERR) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação da Profa. Dra. Alessandra Peternella.

1. Ensino superior 2. Docência 3. Formação 4. Ciências contábeis
5. Brasil I. Peternella, Alessandra (orient.) II. Universidade Estadual de Roraima – UERR III. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFRR IV. Título

UERR.Dis.Mes.Edu.2020

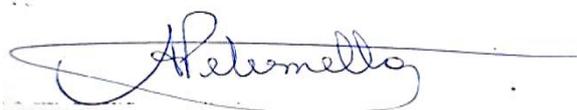
CDD – 378.12

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária
Letícia Pacheco Silva – CRB 11/1135 – RR.

ÉLIDA SILVA SOUZA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES BACHARÉIS QUE ATUAM EM CURSOS DE
CIÊNCIAS CONTÁBEIS: ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS
NO BRASIL (2014 – 2018)**

Banca Examinadora:



Prof.^a Dr.^a Alessandra Peternella
ORIENTADORA
UFRR



Prof.^a Dr.^a Nilra Jane Filgueira
MEMBRO TITULAR INTERNO
IFRR



Prof.^a Dr.^a Edlauva Oliveira Dos Santos
MEMBRO TITULAR EXTERNO
UFRR

APROVADO em 08 de dezembro de 2020

Dedico esta pesquisa a Deus, autor do meu destino, companheiro de todos os momentos. Ele alimentou a minha alma com calma e esperança durante toda jornada.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero agradecer aos meus pais, **Margarida e José**, por terem me educado, repassado valores e me ensinado a andar. Nunca deixaram de me amar, nem de confiar em mim. Pai, meu amor eterno, que tanto trabalhou para que eu tivesse uma vida menos sacrificada do que a que teve. À minha mãe, amor incondicional, pelo suporte, exemplo, confiança, incentivo, e por várias vezes me dizer que eu poderia chegar onde eu quisesse, se batalhasse por isso. A vocês que, muitas vezes, renunciaram aos seus sonhos para que eu pudesse realizar os meus, partilho a alegria deste momento.

Ao meu esposo **Eduardo Henrique**, parceiro e incentivador. Obrigada meu amor, por ter estado sempre comigo em todos os momentos, por ter ficado a maior parte do tempo, ao longo desses anos, com a responsabilidade de cuidar dos nossos filhos quase que sozinho, sem você eu não teria conseguido. Você foi Luz!

À minha querida orientadora **Prof.^a Dr.^a Alessandra Peternella** (UFRR), exemplo de profissional, por não ter permitido que eu interrompesse o processo e pela confiança, por todas as vezes que me ouviu, que foi paciente nos momentos difíceis com o descumprimento dos prazos e com o choro. Quando eu “crescer”, quero ser como você!

Agradeço a todos os **professores do Mestrado em Educação** por me proporcionar o conhecimento e, também, a manifestação de caráter e afetividade no processo de formação profissional, pela dedicação a nossa turma, não só por terem ensinado, mas por terem nos feito aprender. A palavra “Mestre” nunca fará justiça aos professores dedicados aos quais sem nominar terão os meus eternos agradecimentos.

Às minhas queridas irmãs, **Ellessandra, Edna e Elizete**. Que sempre torceram por mim, que sempre ficaram felizes com as minhas vitórias, que também cuidaram dos meus filhos em dados momentos para que eu concluísse meus estudos. A vitória de uma é sempre a vitória de todas. Amo vocês.

Com vocês, queridos, divido a alegria desta experiência.

“Um bom professor é como uma vela que, consome-se a iluminar o caminho para os outros” **(Mustafa Kemal Atatürk, fundador da República da Turquia, 2019, p. 1).**

RESUMO

Esta pesquisa se insere na Linha na Pesquisa Formação, Trabalho Docente e Currículo do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação pela Universidade Estadual de Roraima e tem por objetivo principal analisar teses e dissertações produzidas no período de 2014 a 2018, que abordam a formação de professores Bacharéis em Ciências Contábeis e refletir sobre o que elas revelam. Para tanto, o problema que guiou a presente investigação foi: O que revelam as teses e dissertações produzidas no período de 2014 a 2018, sobre a formação de professores que atuam em cursos de bacharelado em Ciências Contábeis no Brasil? Existe a crença, entre os professores, que o professor contador, em vista da prática profissional como contador, pode ministrar uma excelente aula, pois tem conhecimento prático, daquilo que ensina; há professores que defendem que só ter a “prática” não torna a aula eficiente, por não se ter a formação pedagógica adequada, o que compromete a qualidade da prática docente. Diante do exposto, tem-se como objetivos específicos: Analisar as políticas de formação do contador e a origem das discussões sobre a necessidade de formação pedagógica do professor bacharel de Ciências Contábeis; Refletir sobre as teorias de formação docente no contexto político e econômico na transição do século XX para o século XXI e suas implicações à formação continuada de professores que atuam no ensino superior e; Identificar e analisar as concepções de formação de professores contadores e/ou defendidas em teses e dissertações produzidas no período de 2014 a 2018 que abordam a formação de professores que atuam em cursos de Bacharelado em Ciências Contábeis. A pesquisa se justifica na medida em que contribui com o debate sobre a formação de professores de Ciências Contábeis que atuam em cursos de graduação. Portanto, poderá proporcionar reflexões e práticas a respeito da formação do professor universitário. Quanto aos procedimentos metodológicos, esta pesquisa é do tipo Estado da Arte, a partir da análise de teses e dissertações produzidas no Brasil (2014 a 2018), disponibilizadas no Catálogo de Teses CAPES, as quais têm como objeto de estudo a formação dos professores que atuam no curso de Ciências Contábeis e sua relação com a prática para a educação superior. Para análise desses trabalhos, este estudo caracteriza-se como interpretativo, o qual possibilitou o registro e catalogação dos dados por ano. O processo de tabulação das informações foi desenvolvido por meio da leitura das teses e dissertações, de modo a fazer um mapeamento dos trabalhos já realizados nessa área do conhecimento. As teses e dissertações revelaram que os professores têm sua prática docente baseada no ensino tradicional, tecnicista, e ainda que, não enxergam o ensino da contabilidade de outra maneira, pois a “dinâmica” da profissão é extremamente técnica. Os professores concentram seus conhecimentos pessoais, trabalham com livros didáticos, fundamentam-se da própria experiência e na de seus pares e vão acrescentando esses elementos na sua formação e prática profissional docente. Apesar das discussões sobre docência no ensino superior, saberes pedagógicos, desenvolvimento profissional e identidade docente, os professores deste nível de ensino não sentem a necessidade dos conhecimentos pedagógicos para ensinar.

Palavras-Chave: Professores Bacharéis; Formação; Ciências Contábeis; Estado da Arte; Ensino superior.

ABSTRACT

This research is apart of Line of the Research Training, Teaching Work and Curriculum of the Stricto Sensu Postgraduate Program in Education by the State University of Roraima and its main objective is to analyze theses and dissertations produced in the period from 2014 to 2018, which address the training of teachers with accounting sciences bachelors and reflect on what they reveal. Therefore, the problem that guided this investigation was: What do the theses and dissertations produced in the period from 2014 to 2018 reveal about the training of teachers who work in courses of bachelors in Accounting sciences in Brazil? There is a belief, between teachers, that the accountant teacher, in view of professional practice as an accountant, can teach an excellent class, because he has practical knowledge of what he teaches; there are teachers who argue that just having “practice” doesn’t make the classroom efficient, as there is not adequate pedagogical training, which compromises the quality of teaching practice. In view of the above, the specific objectives are: To analyze how are the training policies for accountants and the origin of discussions about the need for pedagogical training of the professor Bachelor in Accounting Sciences; Reflect on theories of teacher education in the political and economic context in the transition of the 20th century to 21th century and its result to the continuing education of teachers working in higher education and; Identify and analyze the conceptions of training for accountant teachers and/or defended in theses and dissertations produced in the period from 2014 to 2018 that address the training of teachers who work in Bachelor of Accounting sciences courses. The research is justified insofar as it contributes to the debate on the formation of accounting science teachers who work in undergraduate courses. Therefore, it can provide reflections and practices regarding the training of university professors. As for the methodological procedures, this research is of the State of the Art type from the analysis of theses and dissertations produced in Brazil, having as time frame the years 2014 to 2018, available in the CAPES Thesis Catalog, which have as object of study the training of teachers who work in the Accounting Sciences course and its relationship with the practice for higher education. For the analysis of these works, this study is characterized as interpretive, which made it possible to record and catalog data per year. The information tabulation process was developed through the reading of theses and dissertations, in order to map the work already done in this area of knowledge. The theses and dissertations revealed that teachers have their teaching practice based on traditional technical teaching and, even so, they do not see the teaching of accounting in any other way, because the “dynamics” of the profession is extremely technical. Teachers focus on their personal knowledge, work with textbooks, draw on their own experience and that of their partners, and add these elements to their professional training and teaching practice. Despite discussions about teaching in higher education, pedagogical knowledge, professional development and teaching identity in higher education, teachers at this level of education do not feel the need for pedagogical knowledge to teach.

Key words: Bachelor Teachers; Training; Accounting Sciences; State of Art; Higher Educa

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AUDIBRA	Instituto dos Auditores Internos do Brasil
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CES	Câmara de Educação Superior
CF	Constituição Federal
CFC	Conselho Federal de Contabilidade
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CRC	Conselhos Regionais de Contabilidade
EaD	Ensino a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FACAP	Escola de Comércio Álvares Penteado
FEA	Faculdade de Administração, Economia e Contabilidade da USP
FHC	Fernando Henrique Cardoso
IAIB	Instituto dos Auditores Independente do Brasil
IBA	Instituto Brasileiro de Atuária
IBC	<i>Instituto Brasileiro de Coaching</i>
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPPs	Projeto Político-Pedagógico
SESU	Secretaria de Ensino Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UERR	Universidade Estadual de Roraima

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1: Cursos participantes do Enade 2018 por Estado brasileiro em Ciências Contábeis.....	32
Ilustração 2: Site de busca Catálogo de teses e dissertações da CAPES.....	44
Ilustração 3: Localização Geográfica das pesquisas.....	53

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Estruturação do Ensino Contábil.....	28
Quadro 2: Descritores usados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.....	45
Quadro 3: Teses e Dissertações utilizadas para o estudo do Estado da Arte no contexto da formação de professores de Ciências Contábeis.....	49
Quadro 4: Numeração de identificação de pesquisa das teses e Dissertações.	50
Quadro 5: Distribuição das teses e Dissertações por região.....	54
Quadro 6: Problemas de Pesquisa.....	61
Quadro 7: Tipos de Pesquisas, métodos e técnicas de coleta e análise utilizados nas Teses e Dissertações.....	64
Quadro 8: Metodologias aplicáveis ao ensino superior em Ciências Contábeis.....	84
Quadro 9: Divisão dos Grupos de Professores.....	89

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Ano de publicação das Teses e Dissertações.....	52
Gráfico 2: Nível Instituições públicas e privadas onde foram realizadas as pesquisas.....	55
Gráfico 3: Nível das Teses e Dissertações.....	56
Gráfico 4: Temática dos objetivos.....	58
Gráfico 5: Método de Coleta dos Dados.....	67
Gráfico 6: Público-alvo das pesquisas.....	68
Gráfico 7: Gênero do público-alvo das pesquisas.....	69
Gráfico 8: Tempo de exercício na docência.....	71
Gráfico 9: Exigências para ser professor.....	73
Gráfico 10: Formação dos professores.....	75
Gráfico 11: Formação didático-pedagógica.....	76
Gráfico 12: Base da prática docente dos professores.....	78
Gráfico 13: Base da prática de ensino.....	79

LISTA DE FLUXOGRAMAS

Fluxograma 1: Processo de evolução da Pesquisa Estado da Arte.....	42
Fluxograma 2: Rotina para escolha das Teses e Dissertações.....	47
Fluxograma 3: Saberes da Docência.....	59
Fluxograma 4: Perguntas referentes a escolha da metodologia.....	63
Fluxograma 5: Ciclo de vida do professor.....	72
Fluxograma 6: Dimensões da formação de professores.....	85

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL CONTADOR NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 1990: MUDANÇAS QUE INCIDEM SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO SUPERIOR.....	20
1.1 BREVE HISTÓRICO DO DESENVOLVIMENTO DA CONTABILIDADE NO BRASIL.....	20
1.2 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL CONTADOR: DE TÉCNICO A BACHAREL A PARTIR DE 1990	23
1.3 A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR SOB A ÉGIDE DAS TEORIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DE TRANSIÇÃO DO SÉCULO XX PARA O SÉCULO XXI	33
2 CAMINHOS DA PESQUISA.....	40
2.1 PESQUISAS DENOMINADAS ESTADO DA ARTE.....	40
2.2 DELIMITAÇÃO DO PERÍODO, SELEÇÃO DAS DISSERTAÇÕES.....	43
2.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS.....	47
2.4 PANORAMA DAS TESES E DISSERTAÇÕES.....	51
2.4.1 Quanto à distribuição temporal.....	51
2.4.2 Quanto à localização geográfica.....	53
2.4.3 Quanto ao nível de pós-graduação.....	56
2.5 CARACTERIZAÇÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES.....	57
2.5.1 Quanto aos objetivos.....	57
2.5.2 Quanto ao problema da pesquisa.....	60
2.5.3 Quanto aos Tipos de pesquisa e procedimentos.....	63
2.5.4 Quanto a coleta e tratamento dos dados.....	66
2.5.5 Quanto ao público-alvo das teses e dissertações.....	67
3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR CONTADOR QUE ATUA NA DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR: ANÁLISES DE TESES E DISSERTAÇÕES (2014-2018).....	69
3.1 RESULTADOS ENCONTRADOS NAS TESES E DISSERTAÇÕES.....	69
3.1.1 Quanto ao gênero	69
3.1.2 Quanto ao tempo de exercício na docência.....	70
3.1.3 Quanto às exigências para ser professor.....	73
3.1.4 Quanto à formação dos professores e qualificação para docência....	74
3.1.5 Quanto à prática docente.....	78
3.2 FORMAÇÃO DO PROFESSOR CONTADOR.....	81
3.3 PRÁTICA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS.....	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS.....	97

INTRODUÇÃO

Atuando como professora formadora e vivenciando a realidade dos alunos do curso de Bacharelado em Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Roraima (UERR), deparei-me com queixas dos alunos, relacionadas à metodologia dos professores. Constantemente ouvia frases que me inquietavam sobre o exercício da docência no ensino superior, quando dialogava com eles sobre como poderíamos melhorar nossas aulas. Frases como: “nota-se que o professor sabe muito, mas não sabe repassar”; “eu não consigo acompanhar o conteúdo, porque ele [o professor] não tem didática”; “o professor não consegue vincular a teoria e a prática contábil”; “ele seria um ótimo contador, mas como professor, precisa melhorar muito”.

Diante dessas manifestações, senti a necessidade de cursar uma Especialização *lato sensu* em Docência do Ensino Superior¹. Conforme estudava, fui entendendo as queixas dos alunos e também minha prática, o que me motivou a aprofundar minhas reflexões, por meio da realização de pesquisa em nível de mestrado com foco na formação de professores bacharéis que atuam em cursos de Ciências Contábeis, pois sua formação inicial não o prepara para docência, visto que trata-se de um bacharelado.

Em 2018, quando já cursava o mestrado, ocorreu o XI Encontro Nacional de Coordenadores e Professores de cursos de Ciências Contábeis, realizado em São Paulo, no qual foi discutida a “Formação pedagógica de professores bacharéis”, com o objetivo de refletir sobre o “Professor contador”, uma vez que se observa fragilidades na organização e realização das aulas, por haver dentre muitos desses professores, àqueles que acreditam que somente com o conhecimento prático das ciências contábeis é possível transmiti-lo aos alunos, negando a necessidade dos conhecimentos didático-pedagógicos e das teorias educacionais. Debateu-se, também, a necessidade da formação continuada para a qualificação do professor, reforçando que somente a formação continuada por si só, não é suficiente para garantir uma educação de qualidade.

¹ O curso de **Especialização em Docência do Ensino Superior** tem o objetivo de habilitar profissionais de várias áreas para atuarem como professores em cursos superiores, visando desenvolver competências referentes às atividades pedagógicas do professor do ensino superior, abordando princípios de aprendizagem (EDUCA + BRASIL, 2019).

Existe a crença, entre os professores, que o professor de Ciências Contábeis, com base na sua prática profissional, como contador, pode ministrar uma excelente aula, pois tem conhecimento prático, daquilo que ensina; há professores que defendem que só ter a “prática” não torna a aula eficiente, por não terem a formação pedagógica adequada, o que compromete a qualidade da prática docente. No evento, enfatizou-se que os professores do curso de ciências contábeis deverão proporcionar ao aluno o conhecimento sobre a formação técnica, em bases científicas, capacitando-o para a realização das atividades pertinentes à profissão e, neste contexto, a formação pedagógica apropriada é necessária para o desempenho de sua função como professor, sem esta, acredita-se que sua prática pedagógica fica comprometida (FELICIANO, 2018).

Diante do exposto, alguns questionamentos em relação à formação pedagógica do professor de ciências contábeis, foram sendo suscitadas: **os professores do curso de Ciências Contábeis precisam de formação pedagógica para ensinar contabilidade? Esses professores estão capacitados para a atividade docente? Quais os requisitos didáticos e pedagógicos que devem ter um professor bacharel?**

Como parte da atividade de pesquisa no mestrado, iniciou-se o levantamento dos estudos realizados sobre o tema, visando contribuir com a definição do problema e relevância desta investigação. A partir do material bibliográfico sobre o tema, no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), chegou-se ao seguinte problema: **O que revelam as teses e dissertações produzidas no período de 2014 a 2018, sobre a formação de professores que atuam em cursos de bacharelado em Ciências Contábeis no Brasil?**

Para tanto, estabelecemos como objetivo geral: **Analisar teses e dissertações produzidas no período de 2014 a 2018 que abordam a formação de professores bacharéis em Ciências Contábeis e refletir sobre o que elas revelam.**

Os objetivos específicos ficaram assim definidos:

- **Analisar as políticas de formação do contador e a origem das discussões sobre a necessidade de formação pedagógica do professor bacharel de Ciências Contábeis;**

- **Refletir sobre as teorias de formação docente no contexto político e econômico na transição do século XX para o século XXI e suas implicações à formação continuada de professores que atuam no ensino superior;**
- **Identificar e analisar as concepções de formação de professores contadores e/ou defendidas em teses e dissertações produzidas no período de 2014 a 2018 que abordam a formação de professores que atuam em cursos de Bacharelado em Ciências Contábeis;**

Para tanto, foram analisadas teses e dissertações produzidas no período de 2014 a 2018, sobre o tema. O trabalho pauta-se nos seguintes autores: Lombardi (2008), Bittar; Bittar (2012), Pachane (2003), Gasparin; Petenucci (2013), Marion, (2001), Bastos (2007), Slomski (2008), Ferreira (2002), Facci (2004), Pimenta; Anastasiou (2005).

Diante do exposto, esta pesquisa se justifica na medida em que contribui com o debate sobre a formação de professores de Ciências Contábeis que atuam em cursos de graduação. Portanto, poderá propiciar reflexões e práticas a respeito da formação didático-pedagógica do professor universitário.

Quanto aos procedimentos metodológicos, esta pesquisa é do tipo Estado da Arte², a partir da análise de teses e dissertações produzidas no Brasil, tendo como recorte temporal os anos de 2014 a 2018, disponibilizadas no Catálogo de Teses CAPES, as quais têm como objeto de estudo a formação dos professores que atuam no curso de Ciências Contábeis e sua relação com a prática para a educação superior.

No levantamento dos trabalhos produzidos sobre o tema, identificou-se uma pesquisa do tipo “Estado da Arte” e duas do tipo “Estado do Conhecimento”, ambas na mesma linha de pesquisa, com mesmo objeto de estudo. O primeiro trabalho teve como recorte temporal o período de 2012 a 2014. O segundo teve o recorte temporal o período de 2012 a 2015 e a terceira o ano de 2018, esse resultado, constituiu-se como critério para delimitar e fazer o recorte temporal dessa pesquisa, que é de 2014 a 2018, sendo o último ano o de ingresso da pesquisadora no mestrado, tendo nesse período também o interesse de analisar os trabalhos acadêmicos mais recentes acerca do tema, reforçando que já havia pesquisas em anos anteriores com propósito

² O **Estado da Arte** consiste no desafio minucioso de certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder quais aspectos e dimensões vêm sendo destacados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições essas produções têm sido efetivadas (FERREIRA, 2002).

semelhante. A partir daí foi realizada uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com foco na formação pedagógica dos professores do curso de ciências contábeis do Brasil.

Para análise desses trabalhos, este estudo caracteriza-se como interpretativo, o qual possibilitou o registro e catalogação dos dados por ano. O processo de tabulação das informações foi desenvolvido por meio da leitura das teses e dissertações, de modo a fazer um mapeamento dos trabalhos já realizados nessa área do conhecimento. E, por último, foi feita a consolidação e organização dos dados levantados, relacionando-os com o referencial teórico-metodológico adotado.

Neste tópico, apresentam-se as características da pesquisa do tipo “Estado da Arte”, ou seja, uma pesquisa que não é iniciada do zero, no Estado da Arte se procura pesquisas iguais ou semelhantes à pesquisa almejada. O intuito é reestudar e descobrir os conceitos e juízos de valores já identificados em pesquisas anteriores, e analisar as conclusões de outras pesquisas, para confirmar alguns fatos, ou descobrir novos pontos, mostrando contradições ou destacando ora um aspecto, ora outro. Tais contradições, afirmações ou aspectos podem vir a contribuir para valorização da nova pesquisa a ser realizada (LAKATOS, 1991).

Reforçando que, por meio dela é possível analisar o que já foi produzido sobre determinado tema, as limitações e as lacunas deixadas nas pesquisas, na formação pedagógica dos professores de ciências contábeis.

Esse tipo de trabalho evolui para além de uma pesquisa bibliográfica ou metodologias de averiguação. Constituem-se de características próprias e suas definições serão aqui esclarecidas, as quais são essenciais, colaborando para que o conhecimento se renove e o seguimento das produções dessa área do conhecimento, continue a evoluir.

Além desta definição caracteriza-se “Estado da Arte”, de acordo com Ferreira (2002), o mapeamento na discussão e análise de determinado assunto através de produção acadêmica de um período e assunto específicos. O Estado da Arte consiste no desafio minucioso de certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder quais aspectos e dimensões vêm sendo destacados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições essas produções têm sido efetivadas.

Ferreira (2002) reforça, ainda, que nos últimos quinze anos surgiu e aumentou significativamente o número de produções acadêmicas do tipo “Estado da Arte”, e

afirma que o aumento nesse tipo de pesquisa se deu pela necessidade de desvendar conhecimentos da totalidade de estudos em áreas específicas.

Esse tipo de pesquisa contribui positivamente para área de estudo a que se destina, pois tem seu foco na identificação de contribuições relativas à construção de novas teorias e práticas pedagógicas, bem como distinguir as exceções dentro do campo de estudo específico, destacando seu movimento, assim como, de possíveis alternativas de soluções de determinado problema e/ou reconhecer lacunas deixadas, que podem servir de pontos de partida para estudos futuros (SOARES, 2000).

No que se refere a pesquisa do Tipo Estado da Arte, Messina (1998, p. 01) afirma que “[...] ela é um mapa que nos permite continuar caminhando; estado da arte é também uma possibilidade de perceber discursos que em um primeiro exame se apresentam como descontínuos ou contraditórios”. Mediante este entendimento, reforça-se que no estado da arte está enraizada a probabilidade de se colaborar com a teoria e prática de determinada área do conhecimento.

Essa dissertação está dividida em três capítulos: O primeiro capítulo expõe o histórico do curso de Ciências Contábeis no Brasil e as políticas de formação do contador quanto ao surgimento, regulamentação, estruturação. Assim como as teorias de formação de professores no contexto de transição do século XX para o século XXI. O segundo capítulo apresenta os caminhos da pesquisa, destacando a metodologia utilizada no estudo, explicando a delimitação do recorte temporal e os caminhos para a escolha das dissertações e teses a serem analisadas, dando ênfase para os procedimentos de coleta e análise de dados, e em seguida expondo o panorama e a caracterização das teses e dissertações selecionadas. O terceiro capítulo disponibiliza, os resultados da análise das dissertações e teses, com foco na formação dos professores no contexto do curso de ciências contábeis, destacando o gênero, tempo de exercício na docência, assim como as exigências para ser professor, destacando a formação de professores e suas qualificações para docência com base em prática docente, revelando o atual perfil dos professores de Ciências Contábeis no Brasil. Também, as concepções de formação de professores e prática didático-pedagógica, defendidas nos trabalhos analisados. Em seguida expõe as conclusões, disponibilizando as respostas aos objetivos propostos na pesquisa, assim como os principais pontos observados.

1 FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL CONTADOR NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 1990: MUDANÇAS QUE INCIDEM SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO SUPERIOR

Neste capítulo tem-se por objetivo discutir a origem do curso de Ciências Contábeis no Brasil, quando passa a ter a necessidade da formação do contador. Para tanto, discute-se, inicialmente, o desenvolvimento histórico da contabilidade no Brasil, na sequência expõe-se as políticas de formação do contador que se estabeleceram durante o processo de modernização da sociedade capitalista e por fim, faz-se uma discussão da docência universitária sob a égide das teorias quanto a formação de professores emergentes no contexto social na transição do século XX para o século XXI.

1.1 BREVE HISTÓRICO DO DESENVOLVIMENTO DA CONTABILIDADE NO BRASIL

A contabilidade é mais antiga do que se pode imaginar. Desde os primórdios existe a necessidade de controle (estoque, inventário), entre os mais diversos povos. A contabilidade também foi registrada por meio de desenhos rupestres em paredes de cavernas, com a evolução da civilização, a contabilidade desenvolveu-se de acordo com cada povo e sua cultura. É importante destacar que alguns povos do período Antigo, como os da Mesopotâmia, controlavam seus bens registrando-os em papiros, enquanto outros efetuavam seus registros em argila (babilônicos).

A necessidade de controle, de contabilidade, está ligada às primitivas manifestações humanas da necessidade social de proteção à posse e de perpetuação e interpretação dos fatos ocorridos com o objeto material de que o homem sempre dispôs para alcançar os fins propostos (ALMEIDA, 2017).

A partir do século XII até o início do XVII, a Europa e, mais especificamente, a Itália, “deflagraram” um aumento econômico e cultural, originado pelo desenvolvimento comercial, ao mesmo tempo, constatou-se o desenvolvimento da contabilidade na Europa. Com a expansão comercial, sentiu-se a necessidade da criação de um meio de troca mais flexível que o escambo (troca direta de mercadorias). Com o surgimento da moeda, a contabilidade passa a ter avaliações monetárias e apenas inventários físicos.

Após o aparecimento do método das partidas dobradas (séc. XIV) e sua publicação em 1494, através da obra de Luca Paccioli – Summa de Arithmetica, Geometria, Proportioni et Proportionalita – a chamada “escola italiana” teve movimento e se expandiu por toda Europa. A escrituração contábil ganhou destaque, fazendo com que os registros patrimoniais e os métodos de avaliação e controle do patrimônio se ampliassem (AUGUSTO, 2009). Diante desses acontecimentos o método das partidas dobradas³, evidenciava a causa e o efeito dos fatos ocorridos em relação ao controle e a mensuração das variações ocorridas com riqueza dessa mesma entidade.

A partir da Revolução Industrial (século XVIII) na Inglaterra, as técnicas contábeis tiveram novo impulso. O desenvolvimento econômico constatado no período gerou as grandes corporações e o surgimento do mercado de capitais. Aumentou-se a necessidade de controle dos registros contábeis como maneira de avaliar a segurança dos investimentos.

Portanto, com a Revolução Industrial a atividade econômica evolui de artesanal para empresarial, forçando também a ciência contábil a um novo progresso e a uma readaptação das técnicas elaboradas a partir da obra de Luca Paccioli (AUGUSTO, 2009). A expansão da contabilidade toma forma no processo de modernização da sociedade capitalista e de acordo com as novas necessidades que ela passa a impor, com as necessidades de controle, de segurança e de desenvolvimento econômico.

No Brasil, a contabilidade desenvolveu-se no período Colonial, influenciado por Portugal, que exigia métodos de controles mais eficientes para as Alfândegas, devido ao crescimento da sociedade capitalista que aqui se estabelecia (REIS; SILVA, 2008).

Tais fatos tornaram-se permanentes até a chegada da Família Real no Brasil em 1808. A partir daí, houve a necessidade de expansão e modernização dos controles financeiros⁴, por conta do aumento de gastos nas atividades coloniais. Com isso, tornou-se imperativo um melhor controle das contas públicas⁵ e receitas do

³ **Métodos de Partidas Dobradas:** é o sistema-padrão usado em empresas e outras organizações para registrar transações financeiras. (AUGUSTO, 2009)

⁴ **Controles Financeiros:** É a coordenação das atividades e avaliação da condição financeira de uma entidade, que é dado pelos relatórios financeiros obtidos através dos dados patrimoniais e da situação do fluxo de caixa. (PELEIAS; BACCI, 2004).

⁵ **Contas Públicas:** Faz referência a contabilidade interna do país, são elas as responsáveis pelos balanços e demonstrativos de receita e gastos feitos no Brasil. (PELEIAS; BACCI, 2004).

estado⁶, seguindo a partir daqui o Sistema de Partidas Dobradas, já em uso nos países europeus (PELEIAS; BACCI, 2004).

O Brasil até então, não possuía um modelo padrão para controle dos valores financeiros utilizados nos serviços ditos como público. Sua base contábil foi fundamentada nos princípios Italianos, que tinham caráter extremamente financeiro, com olhar apenas para as obrigações fiscais e legais.

Mais tarde, em meados de 1964, os controles financeiros mudaram para o padrão Norte-Americano que se mantém em utilização até o presente, tendo foco nas obrigações fiscais, legais, esclarecimentos, oficializações das demonstrações contábeis (MAUSS *et al.*, 2007). A história e evolução da contabilidade, no Brasil, é consequência do desenvolvimento da sociedade capitalista, de suas necessidades e dos mais altos padrões de evolução, especialmente no campo econômico (CUNHA, 2007).

Diante dessa necessidade no campo econômico, nasceu a obrigação de um profissional para responsabilizar-se por esses procedimentos, o então “Guarda-livros”, que era a pessoa responsável pelo controle das contas, estoques, propriedades e recursos públicos, conforme esse “trabalho”, que era a ação de quantificar e avaliar como os bens evoluíam financeiramente. A necessidade de qualificar esse profissional se tornava evidente.

A evolução histórica da contabilidade se estabeleceu na conexão de seu desenvolvimento com a economia e se destacou como técnica secundária desta, que surge, se expande, degenera ou diminui ao compasso do desenvolvimento econômico das sociedades nas diversas regiões e distintas épocas de sua história (VLAEMMINCK, 1961).

Vejamos alguns pontos destacados em relação a profissional contábil e ao ensino da contabilidade no Brasil:

- 1500: Instituiu a lei que regulamentava o exercício da profissão de contador no Brasil. (SÁ, 2008, p. 20)
- 1551: Em 23 de junho de 1551, época em que o Brasil ainda era Colônia de Portugal, o primeiro Contador foi nomeado (RODRIGUES, 2014).

⁶ **Receitas do Estado:** é o montante total (impostos, taxas, contribuições e outras fontes de recursos) em dinheiro recolhido pelo Tesouro Nacional, incorporado ao patrimônio do Estado, que serve para custear as despesas públicas e as necessidades de investimentos públicos (PELEIAS; BACCI, 2004).

- 1561: Brasil e Portugal ficaram sob o domínio espanhol, Felipe II criou o Conselho de Fazenda para a administração financeira das colônias, no qual atuavam os contadores; naquela data, Brás Cubas, fundador da cidade de Santos-SP, foi nomeado pelo Rei D. João III, em Almeirim, para o cargo de Provedor da Fazenda Real e Contador das Rendas e Direitos da Capitania. Nesse cargo vitalício foi confirmado pelo Rei D. Sebastião, em Carta de Confirmação (RODRIGUES, 2014).
- 1754: iniciou-se a formação profissional na área contábil, quando foi autorizada a criação do curso “Aulas de Comércio”. Aqui se destaca o principal acontecimento relacionado a formação do profissional de contabilidade, no entanto, a formação aqui é estritamente relacionada ao exercício da profissão de contador.
- 1770: Instituiu a lei que regulamentava o exercício da profissão de contador no Brasil. (SÁ, 2008, p. 66)

Tais acontecimentos datam do período Colonial, em que se mostrava evidente a necessidade de quantificar e controlar o patrimônio. A partir desses acontecimentos, torna-se imperativo a regulamentação do estudo e a profissão de contador. Os diplomados em contabilidade eram os “guarda-livros”, denominação dada à época para os contadores. O aperfeiçoamento e o desenvolvimento da contabilidade foram a consequência natural das obrigações geradas pelo advento do capitalismo que se instalava.

1.2 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL CONTADOR: DE TÉCNICO A BACHAREL A PARTIR DE 1990

Como exposto anteriormente, a contabilidade tomava forma de acordo com as novas necessidades que vinham se estabelecendo, como: controle de ganhos a coroa, impostos, controle de patrimônio, prestação de contas. Cada obrigação necessitava de aprimoramento intelectual, diante disso surge em 1808 o ensino da contabilidade no Brasil em âmbito técnico. Foi criada uma cadeira de Aula Pública de Ciências Econômicas no Rio de Janeiro, atribuída a José da Silva Lisboa, Visconde de Cairú e houve publicação de um alvará, obrigando os contadores gerais da Real Fazenda a aplicarem o método das partidas dobradas na escrituração mercantil (SCHMIDT, 2008).

Foram criadas as Aulas de Comércio em 1809, também no Rio de Janeiro, por meio de alvará de 15 de julho desse ano, iniciando-se o ensino comercial no Brasil,

mas somente em 1830 identifica-se, de modo mais claro, o que eram as Aulas de Comércio. Nesse período, o governo imperial, por meio de decretos, aprovou, estabeleceu e modificou as condições de oferta dessas aulas.

Em 1846 ocorreu a Promulgação do Regulamento das Aulas do Comércio no Rio de Janeiro com o Decreto nº 456 de 6 de julho, com a definição do conteúdo abordado durante os dois anos do curso e dos critérios para cursar as referidas aulas, que basicamente eram: ter mais de 14 anos e obter aprovação no exame da Gramática da Língua Nacional, Aritmética e Língua Inglesa ou Francesa, os currículos tinham disciplinas de cunho prático, voltadas principalmente às necessidades diárias dos negócios (PELEIAS *et al.*, 2007).

Havia muitos profissionais de contabilidade no ano de 1850, com isto se fez necessário a formação educacional, para o qual foi criada a Diretoria das Rendas Públicas, que buscava pessoal habilitado e competente para exercer a profissão contábil, também foi criado o primeiro Código Comercial Brasileiro (Lei nº 556).

Os profissionais da contabilidade criam associações para fortalecer a classe no ano de 1869 e no início do século XX surgiu a Associação dos Guarda-livros da corte, em seguida, criaram o Instituto Brasileiro de Contabilidade, o qual, posteriormente transformou-se no Sindicato dos Contabilistas do Rio de Janeiro (SÁ, 2008).

Ocorreram profundas mudanças nos estatutos do Instituto Comercial do Rio de Janeiro com a publicação do Decreto nº 7.684, de março de 1880, que foi extrema importância para o ensino da contabilidade no Brasil, pois tal decreto criou na cidade do Rio de Janeiro a Escola Normal Primária, que tinha por objetivo principal formar professores para lecionar no magistério primário e entre as disciplinas do curso, tendo três como destaque: escrituração mercantil, princípio de economia social e doméstica, reduzindo o tempo de duração do curso para dois anos. O Instituto Comercial do Rio de Janeiro teve sua extinção em 1882, motivado, principalmente, pela evasão de alunos e dificuldade em atender as exigências para o aluno ingressar no curso (SILVA, 2005).

Houve a fundação de escolas de comércio em 1897 que, de certa forma, fortalecia a contabilidade, pois os professores da época eram de grande expressão no campo científico contábil. A primeira Escola de Contabilidade no Brasil foi a Escola de Comércio Álvares Penteado (FACAP), surgindo como “Escola Prática de Comércio” (GODOY, 2000).

Com o Decreto nº 1.339/1897, iniciava-se a criação de curso superior em contabilidade, o que só foi possível através da Academia de Comércio do Rio de Janeiro e por extensão da escola prática de comércio de São Paulo. O curso buscava habilitar para o exercício da profissão em cargos públicos, companhias de seguros e grandes empresas comerciais.

Reconheceram-se oficialmente os diplomas expedidos pela Escola Prática de Comércio, instituindo dois cursos: um que se chamava curso geral e outro denominado curso superior. Surgiu em 1916 o Instituto Brasileiro de Contabilidade (IBC), décadas depois se transformou em Sindicato dos Contabilistas do Rio de Janeiro (SÁ, 2008). Em 1920 tramitava no Senado Federal o Projeto de Lei de autoria do senador Raymundo de Miranda, determinando que toda a escrituração comercial fosse realizada pelo sócio autorizado pelo contrato social ou por guarda-livros habilitados (PELEIAS; BACCI, 2004).

No meio acadêmico e profissional acontecia o primeiro Congresso Brasileiro de Contabilidade na cidade do Rio de Janeiro em 1924. Mais tarde em 1940 ocorreu a publicação do decreto nº 2.627, a primeira Lei das Sociedades por ações (SCHMIDT, 2008).

Estabeleceu-se o curso superior de Ciências Contábeis e Atuariais, por meio do Decreto-Lei nº 7.988, de 22 de setembro de 1945, com duração de quatro anos, concedendo o título de Bacharel em Ciências Contábeis aos seus concluintes. Em sua primeira edição, a grade curricular do curso tinha como disciplinas específicas: Contabilidade Geral, Organização e Contabilidade Industrial e Agrícola, Organização e Contabilidade Bancária, Organização e Contabilidade de Seguros, Contabilidade Pública e Revisões e Perícia Contábil.

Ainda nesse período, surgiu o decreto-lei nº 8.191, consolidando definitivamente as duas categorias profissionais: Técnico em Contabilidade e Contador (PELEIAS *et al.*, 2007). Esse foi um marco importante na história da profissão contábil, as duas categorias estabeleciam os “serviços” que cada um poderia executar, delimitando sua área de atuação de acordo com suas capacidades intelectuais.

No ano seguinte foi criado o Conselho Federal de Contabilidade (CFC), sendo regido por legislação específica, o Decreto-Lei nº 9.295, de 27 de maio de 1946 e posteriormente os Conselhos Regionais de Contabilidade – CRC’s, sendo fundada,

também, a Instituição do Curso de Ciências Contábeis e Atuariais e a Faculdade de Administração, Economia e Contabilidade da USP (FEA), (SCHMIDT, 2008).

Foi constituído o Instituto dos Auditores Internos do Brasil (AUDIBRA) em 1960, como entidade particular, de natureza civil, visando reunir os profissionais que se dedicavam a especialidade. Outro marco importante foi a implantação da Lei nº 4.024 de 1961 que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na qual também teve a criação do Conselho Federal de Educação (CFE), que regularizou as bases para a formação do profissional Contábil.

Em 1968, constituiu-se oficialmente o Instituto dos Auditores Independente do Brasil (IAIB) e em 1970 a Resolução nº. 290 do Conselho Federal de Contabilidade, o Código de Ética Profissional do Contabilista teve consagração oficial (SÁ, 2008).

Na década de 1990 muitos acontecimentos próprios da profissão tomaram forma, como a criação de associações e sindicatos voltados a reger, disciplinar e fiscalizar a profissão como um todo. No ensino da contabilidade a Resolução CFC nº3 fixou os conteúdos mínimos e a duração dos cursos de graduação para Ciências Contábeis, além de agrupar as disciplinas em três categorias de conhecimentos:

Categoria I: conhecimentos de formação geral e de natureza humanística;

Categoria II: conhecimentos de formação profissional;

Categoria III: conhecimentos ou atividades de formação complementar.

As disciplinas contábeis foram concentradas nas categorias II e III. A categoria II reuniu disciplinas contábeis exigidas na formação superior, conhecimentos eletivos a critério das instituições e as "Contabilidades Aplicadas". A categoria III reuniu conhecimentos ou atividades de formação complementar, obrigatórios de formação instrumental e atividades obrigatórias de natureza prática, a critério de cada instituição.

A Lei nº 4024/61 das LDB sofreu alteração sendo agora revogada pela Lei nº9.394 que alterou e introduziu mudanças no ensino superior, tais como: as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional; a qualificação docente; produção intelectual; docentes com regime de tempo integral e perfil profissional ligado à formação da cultura regional e nacional. Essa revogação na LDB instituiu a legalidade dos cursos à distância a nível básico e superior (PELEIAS *et al.*, 2007).

Em seguida, foram divulgados o Parecer CNE/CES nº. 776/97, com direcionamentos para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação, e o Edital Sesu/MEC nº. 04/97, convidando as instituições a oferecerem sugestões de novas diretrizes curriculares para os cursos superiores, cujo trabalho foi efetivado por comitês de especialistas recomendados pela Secretaria.

A publicação do Parecer CES/CNE nº. 146/2002 estabelece o início da edição de outros normativos, relativos às diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação, inclusive Ciências Contábeis. Destacam-se os seguintes objetivos:

Servir de referência para as instituições na organização de seus programas de formação, permitindo flexibilidade e priorização de áreas de conhecimento na construção dos currículos plenos. Devem induzir a criação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, possibilitando ainda definirem múltiplos perfis profissionais, garantindo uma maior diversidade de carreiras, promovendo a integração do ensino de graduação com a pós-graduação, privilegiando, no perfil de seus formandos, as competências intelectuais que reflitam a heterogeneidade das demandas sociais (PARECER CES/CNE nº. 146/2002).

O Parecer CNE/CES nº. 67/2003 reuniu em documento específico, todas as menções normativas existentes na Câmara de Educação Superior (CES), sobre a compreensão e avaliação dos currículos mínimos profissionalizantes, fixados pelo então Conselho Federal de Educação, e das Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

O Parecer CNE/CES nº. 108/2003 procurou agenciar audiências com a sociedade, durante seis meses, para a discussão e ajuizamento da duração e integralização dos cursos de Bacharelado. A interação com a sociedade resultou no Parecer CNE/CES nº. 289/2003, que elaborou e aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Ciências Contábeis, a serem ressaltadas na organização curricular das IES. O Parecer CNE/CES nº. 289/2003 manteve os objetivos propostos pelo Parecer CES/CNE nº. 146/2002.

A Resolução CNE/CES nº. 6, de 10.03.2004, normatizou o Parecer CNE/CES nº. 289/2003, e estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais. O Parecer CNE/CES nº. 269/2004 mudou as Diretrizes Curriculares Nacionais a pedido do Instituto Brasileiro de Atuária (IBA), para que se excluísse do texto da Resolução CNE/CES nº. 6/2004 a menção de que o curso de Ciências Contábeis deveria abranger a inserção dos indispensáveis domínios da atividade atuarial.

A justificativa do IBA foi a de que a Ciência Contábil não se confunde com a Atuarial, pois ambas possuem fundamentos distintos. Isso levou à promulgação da Resolução CNE/CES nº. 10/2004, em 16.12.2004, que cancelou e substituiu a Resolução CNE/CES nº. 6/2004.

Em relação ao ensino, suas políticas foram tomando forma na legislação, pareceres e resoluções ao longo dos anos para estruturar a educação contábil, vejamos o Quadro 1:

Quadro 1: Estruturação do Ensino Contábil

2002	Parecer CNE/CE nº 146/2002	Aprova as Diretrizes Curriculares nacionais dos Cursos de Graduação em Administração, Ciências Contábeis, ciências Econômicas, Dança, Design, Direito, Hotelaria, Música, Secretariado Executivo, Teatro e Turismo.
2003	PARECER CNE/CES nº 0289/ 2003	Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado.
2004	Resolução CNE/CES nº10	Resolução CNE/CES nº10 são instituídas as diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Ciências Contábeis, no qual segundo o Art. 2º deveria estabelecer a organização curricular para o curso, por meio de Projeto Pedagógico.
2007	Resolução CNE/CES nº 02/2007 Resolução CNE/CES nº 03/2007	- Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. - Dispõe sobre procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora-aula, e dá outras providências.
2009	Fundação Brasileira de Contabilidade (CARNEIRO et. al, 2009)	Proposta nacional de conteúdo para o curso de graduação em Ciências Contábeis (Diretrizes Curriculares – Curso de Graduação - Ciências Contábeis)

Fonte: Adaptado pelo autor (2019).

O Quadro 1 mostra os recentes acontecimentos em questão de regulamentação do ensino das Ciências Contábeis, no que tange às Diretrizes Curriculares Nacionais, organização curricular, duração dos cursos, modalidades de ensino e conceitos de aulas. Vale ressaltar que o desenvolvimento da contabilidade, em toda a sua história esteve intimamente ligado ao desenvolvimento econômico e as mudanças sociopolíticas e socioculturais baseadas em cada época.

Atualmente os conhecimentos do profissional da contabilidade não têm foco somente no registro dos acontecimentos para se tornar protagonista na tomada de decisões das grandes corporações e governos do mundo, este hoje, tem caráter informativo, construtivo e participativo em relação ao patrimônio e a realidade financeira do país.

As mudanças ocorridas na sociedade brasileira no que diz respeito ao ensino, reforçam o desejo de desenvolvimento do país, em âmbito econômico, social e político. Por tais fatores, os acontecimentos no decorrer da história e as últimas regulamentações citadas no Quadro 1, reforçam a necessidade desse olhar informativo, construtivo e participativo na formação do contador.

O fato mais recente ligado a profissão e ensino contábil está relacionado a redação dada pela Lei nº 12.249/2010, o novo art. 12 e seus parágrafos do Decreto-Lei nº 9.295/46, passou a ter a seguinte redação:

Art. 12. Os profissionais a que se refere este Decreto-Lei somente poderão exercer a profissão após a regular conclusão do curso de Bacharelado em Ciências Contábeis, reconhecido pelo Ministério da Educação, aprovação em Exame de Suficiência e registro no Conselho Regional de Contabilidade a que estiverem sujeitos. (Redação dada pela Lei nº 12.249/2010);

§ 1º. O exercício da profissão, sem o registro a que alude este artigo, será considerado como infração do presente Decreto-Lei. (Renumerado pela Lei nº 12.249/2010);

§ 2º. Os técnicos em contabilidade já registrados em Conselho Regional de Contabilidade e os que venham a fazê-lo até 1º de junho de 2015 têm assegurado o seu direito ao exercício da profissão (Incluído pela Lei nº 12.249/2010).

Essa alteração provocou desconforto em muitas áreas da contabilidade, mas para o ensino foi considerado um salto na direção de graduar todos os técnicos em contabilidade como Bacharéis em Ciências Contábeis, o que gerou a ampliação da oferta dos cursos em todo o país, pois veiculou-se que aqueles (técnicos) não poderiam realizar serviços como contadores. No entanto, o Artigo nº 12 do Decreto-Lei nº 9.295, de 27/05/1946, é bem claro ao estabelecer que "Os técnicos em contabilidade já registrados em Conselho Regional de Contabilidade e os que venham a fazê-lo até 1º de junho de 2015, têm assegurado o seu direito ao exercício da profissão", com restrições.

Nesse momento, da impossibilidade de novos técnicos se registrarem e com a exigência da formação em nível superior, conseqüentemente houve o aumento dos cursos de ciências contábeis e a necessidade de professores, os quais serão "convidados" em sua maioria, a atuarem como docentes por terem o conhecimento prático e experiencial do conteúdo das disciplinas que passam a compor o currículo do curso e não por terem se preparado para o efetivo exercício da docência.

A alta oferta de novos cursos de Ciências Contábeis deu-se, principalmente, em instituições privadas, com o advento das políticas de ampliação do ensino superior brasileiro e como parte da reforma do Estado praticada no Brasil, a partir da década de 1990, chegando aos dias atuais.

A partir daí, as instituições particulares de ensino superior, foram orientadas e estimuladas pelos governos, em caráter econômico, a ampliar-se para atender a novas demandas que o mercado capitalista exige. A ideia principal das reformas

educativas, deflagradas na década de 1990, é que os currículos se tornem mais diversificados e flexíveis, objetivando maior concorrência e contenção de gastos.

Como resultado dessas práticas econômicas e políticas, o ensino superior privado teve a sua ampliação promovida, a um ritmo veloz, ao mesmo tempo em que se diminuiu de maneira drástica os recursos para o crescimento e a manutenção das instituições públicas de ensino superior (AMARAL, 2003). A LDB de 1996 é considerada o marco legal da reforma inserida no país, na qual o Estado admitiu papel estabelecido no controle e na gestão das políticas educacionais, ao passo em que se aumentava a oferta de cursos da educação superior pela iniciativa privada.

Nesse caso específico, a LDB colaborou para o aumento do setor privado, no ensino superior, ao aceitar a existência e o funcionamento de instituições com fins lucrativos. A esse respeito Catani; Oliveira (2007, p. 83) destaca que a LDB nº 9.394/96:

[...] promoveu a completa reestruturação da educação superior no país, em um processo que restringiu (e metamorfoseou) a atuação da esfera pública e ampliou a ação do setor privado, alterando de maneira significativa a identidade das IES, procurando tornar a educação um bem ou 'produto', que os 'clientes' adquirem no mercado universitário.

A LDB n. 9.394/96 praticamente subsidiou o processo de reforma da educação superior, em consideração às orientações dos organismos multilaterais internacionais para a fixação do padrão de Estado neoliberal, em que a coerência mercantilista admite a centralidade. Saviani (2007, p.18) considera os centros universitários, de fato, "[...] uma universidade de segunda classe, que não necessita desenvolver pesquisa [...] a fórmula encontrada para burlar o artigo 207 da Constituição Federal". Esses centros universitários se formam disfarçadamente de universidade de ensino, passando a usufruir da autonomia constitucional sem a obrigação de realizar pesquisas.

Tais fatos confirmam o alto índice de cursos de contabilidade do Brasil. Dados mais atuais mostram os quantitativos por região, levantados pelo INEP/MEC (2018) que realizaram o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), informando que existem ativos 1.101 cursos na área de Ciências Contábeis, 1.053 são presenciais, representando 95%. O levantamento ainda mostrou a predominância das instituições privadas, que reuniram 956 dos 1.101 cursos dessa área de avaliação,

número correspondente a 86,8% dos cursos avaliados, mostra ainda que do total dos cursos de Ciências Contábeis:

- 350 (31,8%) foram oferecidos em universidades públicas,
- 527 cursos (47,9%) em faculdades e
- 222 (20,2%) em centros universitários.
- Somente dois cursos avaliados no ENADE foram ofertados por Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, o que corresponde a 0,2% do total (INEP/MEC 2018, p. 23)

A região Sudeste foi a de maior representação, concentrando 462 cursos (42%); a região Sul participou com 236 cursos (21,4%); Nordeste teve 201 cursos participantes (18,3%) e o Centro-Oeste, 125 cursos (11,4%).

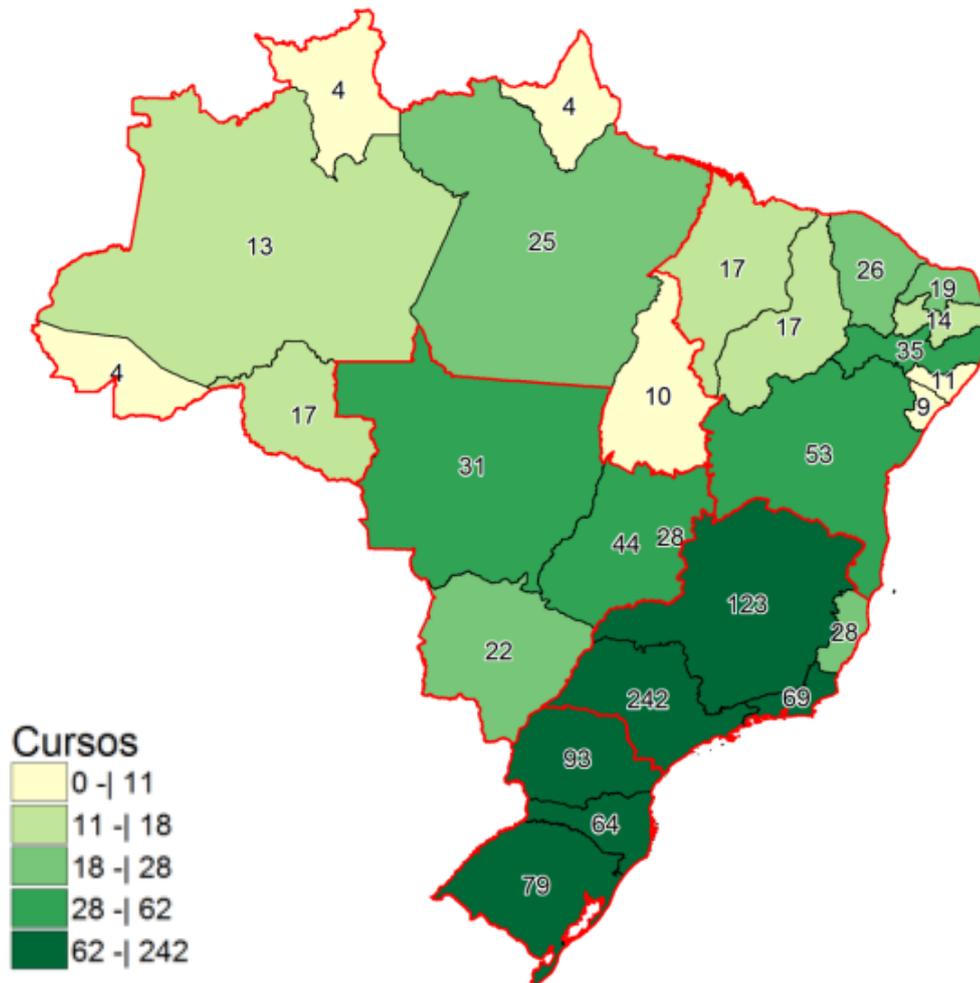
A região de menor representação foi a Norte, com 77 cursos, correspondendo a 7% do total.

Considerando-se a distribuição dos cursos por Categoria Administrativa em cada Grande Região, a região Nordeste é a que apresenta a maior proporção de cursos em Instituições Públicas (22,4%). Em contrapartida, a região Sudeste é a que apresenta a maior proporção de cursos em Instituições Privadas (93,3%). Nessa região, encontra-se, também, a maior quantidade de cursos em Instituições Privadas do país, com 431 dentre os 956 dessa categoria.

Nas demais regiões, também se observa o predomínio de cursos em Instituições Privadas: 87,3%, na região Sul, 81,6%, na região Centro-Oeste, 79,2%, na região Norte e 77,6%, na região Nordeste (INEP/MEC 2018, p. 23).

Abaixo, vejamos a distribuição disponibilizada pelo INEP/MEC (2018) dos cursos de Ciências Contábeis por estado brasileiro.

Ilustração 1: Cursos participantes do ENADE 2018 por Estado brasileiro em Ciências Contábeis.



Fonte: INEP/MEC (2018, p.26)

Foram avaliados cursos de Ciências Contábeis em todas as capitais do país. Constatou-se que em São Paulo e em Minas Gerais foram os estados com maior representação, seguidos de Paraná e Rio Grande do Sul. Os quatro primeiros estados correspondem a 48,8% dos cursos de Ciências Contábeis avaliados no ENADE de 2018. No outro extremo, os estados com menor participação foram Acre, Amapá, Roraima e Sergipe, correspondendo a 1,9% dos cursos avaliados.

Esses dados demonstram como o curso de Ciências Contábeis aumentou sua oferta em número e proporção acadêmica, principalmente após a extinção de novas inscrições de Técnicos em Contabilidade nos Conselhos Regionais de Contabilidade. As mudanças profissionais e acadêmicas tiveram principalmente o objetivo de adaptar o ensino superior de contabilidade as regras das políticas econômicas, substituindo o conceito de formação técnica para superior, estabelecendo base para o aspecto

central do desenvolvimento econômico e capitalista, ou seja, princípios educacionais sendo alocados para o campo educacional, alterando o ensino superior, tornando este um produto em oferta de mercado, isto é, uma mercadoria.

Compreende-se nesse processo que o Brasil adentrou na era da globalização econômica, que refletiu no campo educacional, as políticas educacionais prescreveram um novo perfil de professor do curso de Ciências Contábeis, transformando bacharéis, com prática profissional técnica, em professores.

Laffin (2002) demonstra preocupação em refletir sobre o trabalho do professor em ciências contábeis como atividade social, o que sugere um empenho com o avanço da qualidade dos métodos de ensino. Mostra ainda preocupações com o entendimento do conhecimento, de que forma ele é produzido, por que e a quem se propõe, assim como, o modo que ele é socializado, são registrados como foco das críticas das ações do professor em ciências contábeis, pois a “[...] concepção que ele tem do conhecimento ultrapassa o âmbito da aula e dos conteúdos contábeis específicos e vai interferir na construção de sujeitos e de subjetividades humanas”. (LAFFIN, 2002, p. 06). Assim, envolver as transformações e introduzi-las no exercício docente vai para além das exigências técnicas.

A importância que se dá na formação e especialização do Bacharel em Ciências Contábeis tem se fixado no tecnicismo acompanhado dos conteúdos mecanicistas, ou seja, a formação é moldada na racionalidade técnica.

1.3 A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR SOB A ÉGIDE DAS TEORIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DE TRANSIÇÃO DO SÉCULO XX PARA O SÉCULO XXI

Neste tópico o objetivo é discutir a docência no ensino superior. Tal temática ganha fôlego e expressão nas pesquisas educacionais, principalmente, no limiar do século XXI decorrente das reformas educacionais deflagradas ainda na década de 1990, com a promulgação da LDB n. 9.394/96, como referendada no tópico anterior, a qual apresentou novas exigências de formação para o profissional contador, devendo esta ocorrer exclusivamente em nível superior, extinguindo-se o curso técnico em contabilidade no antigo 2º Grau. Este fato incide sobre a necessidade de profissionais contadores para atuarem naquele nível de ensino, dado o aumento de desses cursos superiores, principalmente em instituições de ensino superiores

privadas, porém sem a formação e a experiência para a docência, mas, tão somente, com aquelas de seu campo específico de atuação profissional: a contabilidade.

As discussões sobre a docência universitária ou docência no ensino superior desdobram-se de na LDB admitir que o docente para atuar nesse nível de ensino seja preparado tanto em cursos de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*, não se configurando nestes, como obrigatória, a formação para a docência, ou seja, não há uma regulamentação para a formação de docentes para o ensino superior no Brasil, sob a forma de um curso específico (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005).

No bojo dessas discussões, entre os anos de 1980 e 1990, estudos sobre a formação e profissão docente surgem em âmbito internacional. De acordo com Nunes (2001) “Entre alguns dos motivos que contribuíram para a sua emergência está o movimento de profissionalização do ensino e suas consequências para a questão do conhecimento dos professores na busca de um repertório de conhecimentos, visando a garantir a legitimidade da profissão” (NUNES, 2001, p. 28).

Também nas pesquisas educacionais brasileiras, tomará corpo um conjunto de produções, a partir da década de 1990, as quais terão os saberes docentes – pedagógicos e epistemológicos –, a prática pedagógica e a identidade docente, como o foco das investigações. Tais estudos, posicionando-se contrários a denominada racionalidade técnica, predominante no período de 1960 a 1980, reivindicam a necessidade de se retomar os debates sobre o papel do professor e sua formação, em uma abordagem que fosse além da acadêmica, que buscasse valorizar os saberes e as práticas docentes, bem como a promoção não só do desenvolvimento profissional, mas pessoal e organizacional da profissão (NUNES, 2001).

As pesquisas brasileiras no campo da formação de professores, pautando-se em referenciais internacionais, passam a primar por procedimentos metodológicos que buscam dar “voz ao professor”, a partir de narrativas autobiográficas, história de vida, análise de trajetórias, etc. numa tentativa de superar os métodos de pesquisa anteriores, de cunho tecnocrático, visando recuperar a vinculação entre o ser pessoal do professor em sua relação com o ser profissional. A esse respeito, Nunes (2001, p.29) explica que:

Passou-se a estudar a constituição do trabalho docente levando-se em conta os diferentes aspectos de sua história: individual, profissional etc. Percebe-se, então, uma ‘virada’ nos estudos, que passam a reconhecer e considerar os saberes construídos pelos professores, o que anteriormente não era levado em consideração. Nessa perspectiva de analisar a formação de

professores, a partir da valorização destes, é que os estudos sobre os saberes docentes ganham impulso e começam a aparecer na literatura, numa busca de se identificarem os diferentes saberes implícitos na prática docente.

Na busca por superar a racionalidade técnica presente na formação de professores, a fragmentação entre teoria e prática, entre o pensar e o fazer, as discussões sobre os saberes da docência se propõem a valorizar a autoformação do professor, que na prática, no seu campo de atuação, ressignifica os saberes iniciais, ao confrontá-los nas suas ações e vivências. Assim, destaca Nunes (2001, p. 30), “[...] seus saberes vão-se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática”. E “Essa tendência reflexiva vem-se apresentando como um novo paradigma na formação de professores, sedimentando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares” (NUNES, 2001, p. 30).

Ainda de acordo com a autora, as pesquisas produzidas sobre a formação de professores a partir deste novo paradigma, passam a reconhecer o professor como sujeito de um saber e de um fazer, por isso da necessidade de se investigar os saberes docentes, aqueles que lhes servem de referência sobre suas próprias ações, o qual se constitui como conhecimento profissional produzido ao longo da sua carreira.

Isso não significa dizer, nessas abordagens, ressalta Nunes (2001), que pensar e produzir conhecimento sobre a prática, na prática e a partir da prática educativa, pautado na sabedoria e experiência dos professores, seja negar o papel da teoria na produção do conhecimento. Porém, essa seria uma forma, de acordo com os estudiosos e teóricos da área, de romper com a fragmentação presente nos cursos de formação inicial e continuada de professores, nos quais ainda persiste essa dissociação, ao se desvalorizar os saberes da experiência obtidos na prática cotidiana.

Destacam as teorias sobre os saberes docentes, analisadas por Nunes (2001), que são esses saberes que, quando transformados na prática, passam a integrar a identidade do professor, constituindo-se em elemento de suas decisões pedagógicas e, portanto, caracterizados como um saber. Ou seja, de acordo com os teóricos que defendem a valorização dos saberes da docência como forma de dar voz aos professores, calados pela racionalidade técnica predominante no contexto nacional e internacional entre os anos de 1960 e 1980, esses saberes passam a integrar a identidade do professor e a fundamentar suas decisões pedagógicas produzindo

conhecimentos sobre sua prática pedagógica, como um saber original. E “Essa pluralidade de saberes que envolve os saberes da experiência é tida como central na competência profissional e é oriunda do cotidiano e do meio vivenciado pelo professor” (NUNES, 2001, p. 31).

Essa identidade docente, sobre esses moldes, também será reivindicada no ensino superior e, no contexto dos anos de 1990, adentrando as primeiras décadas do século XXI, abrangerá além das universidades públicas, outros espaços institucionais de trabalho, como: centros universitários e/ou instituições isoladas de ensino superior, uma vez que, como destacou-se anteriormente, com as reformas educacionais expressas na LDB 9.394/96 e a expansão do ensino superior privado, muitos profissionais assumirão a função docente, principalmente em cursos de bacharelados, mas sem a devida formação inicial ou continuada para exercer a sua profissão de professor, como por exemplo, nos cursos de bacharelado em contabilidade.

Essa preocupação com a formação de profissionais não qualificados para a docência universitária, em atuação, advém, do fato de que, também, o ensino superior passará a ser avaliado. Na década de 1990, as reformas educacionais, sob as orientações neoliberais do Banco Mundial, começam a ser implantadas no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). No que se refere ao ensino superior, sua condução será feita predominantemente pelo mercado ávido por mão de obra qualificada em curto tempo, o que levará a uma massificação deste nível de ensino, principalmente em cursos de tecnólogos e na Educação a Distância (EaD).

Para o acompanhamento dos resultados dessa formação, o Estado passa a controlar e avaliar as Instituições de Ensino Superior (IES), para o qual será implantando o chamado “Provão”, no governo FHC e, no governo Lula, o processo avaliativo será aperfeiçoado com a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)⁷, com a Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004, que o

⁷ Os processos avaliativos do SINAES são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). A operacionalização é de responsabilidade do INEP. O processo de avaliação leva em consideração aspectos como ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, gestão da instituição e corpo docente. O SINAES reúne informações do ENADE e das avaliações institucionais e dos cursos. As informações obtidas são utilizadas para orientação institucional de estabelecimentos de ensino superior e para embasar políticas públicas. Os dados também são úteis para a sociedade, especialmente aos estudantes, como referência quanto às condições de cursos e instituições (Fonte: <http://portal.mec.gov.br/component/content/270-programas-e-acoes-1921564125/sinaes-2075672111/12303-sistema-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior-sinaes>. Acesso em: 12/10/2020).

instituiu. A esse respeito Dutra (2012), explica que dentre as políticas de incentivos para a expansão do ensino superior privado, a partir das reformas impetradas pela LDB/96, está a fragmentação, a flexibilização, a diversificação e a avaliação do ensino, modelo este que será regulamentado pelo Decreto nº 2.306/97 assinado em 19 de agosto de 1997. E adverte que:

Essa política expansionista deixa claro os interesses mercadológicos que estão atrelados ao processo de diversificação das instituições e de cursos, na flexibilização curricular e de turnos, pois favorecem a formação massificada e direcionada para o mercado de trabalho, onde a competitividade é alta e os interesses em sobressair entre os melhores tornam-se necessários. Assim, com vistas à expansão do setor privado no campo educacional, o MEC – Ministério da Educação – estimula a expansão das instituições privadas (DUTRA, 2012, p. 9).

Além do decreto nº 2.306/97, também do decreto nº 3.860/2001, corroborará com a flexibilização da estruturação do ensino superior no Brasil, rompendo com o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o que passa a legitimar a criação de instituições voltadas somente para o ensino, sem o compromisso com a pesquisa, naturalizando dicotomias e imprimindo um caráter de prestação de serviços em substituição a natureza desinteressada da universidade pública, como campo de produção e socialização do conhecimento (DUTRA, 2012).

É neste movimento de mudanças estruturais na educação básica e superior, que a formação de professores também será chamada a pautar-se sobre novos referenciais, que buscam reconstruir a identidade perdida do professor, a qual se assentava em referenciais tornados obsoletos diante da própria reestruturação produtiva do capital assentada na globalização da economia e financeirização, refletida na flexibilização do mundo do trabalho, com a incorporação das tecnologias da comunicação e informação, a automação, a robótica e a internet, o que incidirá na reconfiguração das profissões e das exigências sobre a qualificação profissional.

A necessidade de profissionalização do professor e de sua reconstrução identitária também entrará na pauta formativa orientada pelas demandas do momento histórico.

O processo formativo docente, principalmente na entrada do século XXI, estará sustentado nas teorias assentadas nas competências e habilidades, e aquela que busca formar o profissional intelectual crítico, reflexivo e pesquisador de sua própria prática, perspectiva esta que de acordo com Pimenta e Anastasiou (2005, p. 27)

[...] valoriza a pesquisa da prática docente nas instituições como rica possibilidade de superação do fazer tradicional presente na maioria das salas de aula universitárias, comparando os métodos de pesquisa e de ensino de que o professor se apropria e se aprofunda em seu caminho profissional, diferenciando-os e situando sua importância em relação ao fazer docente.

A pesquisa na teoria da formação do professor pesquisador, situada no contexto das reformas neoliberais, corrobora com as mudanças estruturais que estão ocorrendo no ensino superior, ao naturalizar a expansão do ensino superior privado desobrigado da pesquisa acadêmica como um dos tripés da universidade pública, o que incide sobre sua fragilização.

Ao discutir a identidade docente no ensino superior Pimenta e Anastasiou (2005), destacam que os profissionais que atuam neste nível de ensino, em geral não se identificam como tal, mas sim por sua profissão como médicos, contadores, administradores, físicos, químicos, biólogos, historiadores, engenheiros, etc. Destacam ainda que apesar das iniciativas das IES em oferecer formação contínua ou em serviço, não se constitui regra, havendo certo consenso de que a docência no ensino superior não requer formação no campo do ensinar, bastando o domínio dos conhecimentos específicos. As autoras destacam, ainda, que

Os professores, quando chegam à docência na universidade, trazem consigo inúmeras e variadas *experiências* do que é ser professor. Experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais eram bons professores, quais bons em conteúdo, mas não em *didática*, isto é, não sabiam ensinar. Formaram modelos 'positivos' e 'negativos', nos quais se espelham para reproduzir ou negar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação pessoal e profissional. Também sabem sobre o ser professor por intermédio da experiência de outros, colegas, pessoas da família. Tem experiência acumulada sobre as agruras da profissão, sua não-valorização financeira, o desgaste emocional que acarreta [...]. 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 o ver-se como professor nessa instituição. Isto é, o desafio de construir a sua identidade de professor universitário, para que os saberes da experiência não bastam (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 79).

Deste modo, as autoras (2008) defendem que para ensinar não bastam os saberes da experiência e os saberes específicos, mas se fazem necessários os *saberes pedagógicos* e *didáticos*. E apontam como saída, não partir dos diferentes saberes constituídos nas ciências da educação, mas da prática social do professor de ensinar. "Considerar a prática como ponto de partida e ponto de chegada possibilita

uma resignificação dos saberes na formação de professores” (PIMENTA ANASTASIOU, 2005, p. 84).

Assim, as autoras (2008) indicam a pesquisa como princípio formativo na docência, ou seja, a formação docente a partir da pesquisa sobre a prática o que poderá prover a reflexão sobre a prática docente no campo de formação. Essa estratégia também se constitui como uma forma de valorizar a formação docente não mais baseada na racionalidade técnica, mas no conceito de desenvolvimento profissional dos professores do ensino superior, ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, revisando suas práticas e as teorias que as informam, pesquisando sua prática e produzindo novos conhecimentos sobre o ensinar.

2 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Neste capítulo expõem-se os resultados alcançados com a pesquisa, e para tanto, se faz necessário esclarecimentos quanto a delimitação do período, seleção das dissertações, procedimentos de coleta que para melhor entendimento das questões relacionadas ao objeto da pesquisa, serão tabelados por assunto, no que tange a formação dos professores de ciências contábeis, fazendo relação com a caracterização das teses e dissertações selecionadas, expondo seus objetivos e problemas/questões de investigação, além de levantamento dos aspectos considerados importantes, descobertos no decorrer da pesquisa.

2.1 PESQUISAS DENOMINADAS ESTADO DA ARTE

Para Romanowski e Ens (2006) “o termo Estado da Arte resulta de uma tradução literal do Inglês, *state of the art*, e tem por objetivo realizar levantamentos do que se conhece sobre um determinado assunto a partir de pesquisas realizadas em uma determinada área”. O trabalho prático é realizar uma investigação pelo que já foi produzido sobre o assunto que se deseja, em um período específico, no intuito de expor produções acadêmicas, identificando focos semelhantes e divergentes.

O Estado da Arte é um estudo histórico e metódico, com o intuito de estabelecer limites sobre o tema proposto, para impedir a concretização de uma outra pesquisa sobre um tema já consolidado ou saturado. Aqui se deseja por norte a uma nova pesquisa, acrescentar informação para determinada temática, sendo preciso em praticamente todos os casos, retomar o que já foi estudado anteriormente.

Este tipo de pesquisa, evidencia pontos específicos, como curso, uma área de formação determinada, ou um tema que chame atenção do pesquisador. No decorrer da dela aparecem os subtemas e conteúdos explorados nas pesquisas ou assuntos que tem pouco destaque, mas de alguma forma, ficam pouco percebidos e outros se acentuam.

Dentro dessa modalidade podem aparecer outros tipos de pesquisas como: análise de depoimentos, estudos de caso, estudos de caso do tipo etnográfico, descritivos, exploratórios, pesquisa-ação, pesquisa-ação colaborativa, estudos que fazem a análise da prática pedagógica, história de vida, autobiografia, análise das práticas discursivas, pesquisa teórica, pesquisa bibliográfica, entre outros. Brandão *et*

al (1986) asseguram que o levantamento de pesquisas já realizadas sobre uma área específica, torna possível analisar a semelhança ou não com trabalhos anteriores, expondo um conjunto de temas recorrentes e marcando novos aspectos, solidificando determinada área de conhecimento e estabelecendo direções de práticas pedagógicas para definição dos critérios de desenvolvimento de profissionais para atuarem na área determinada.

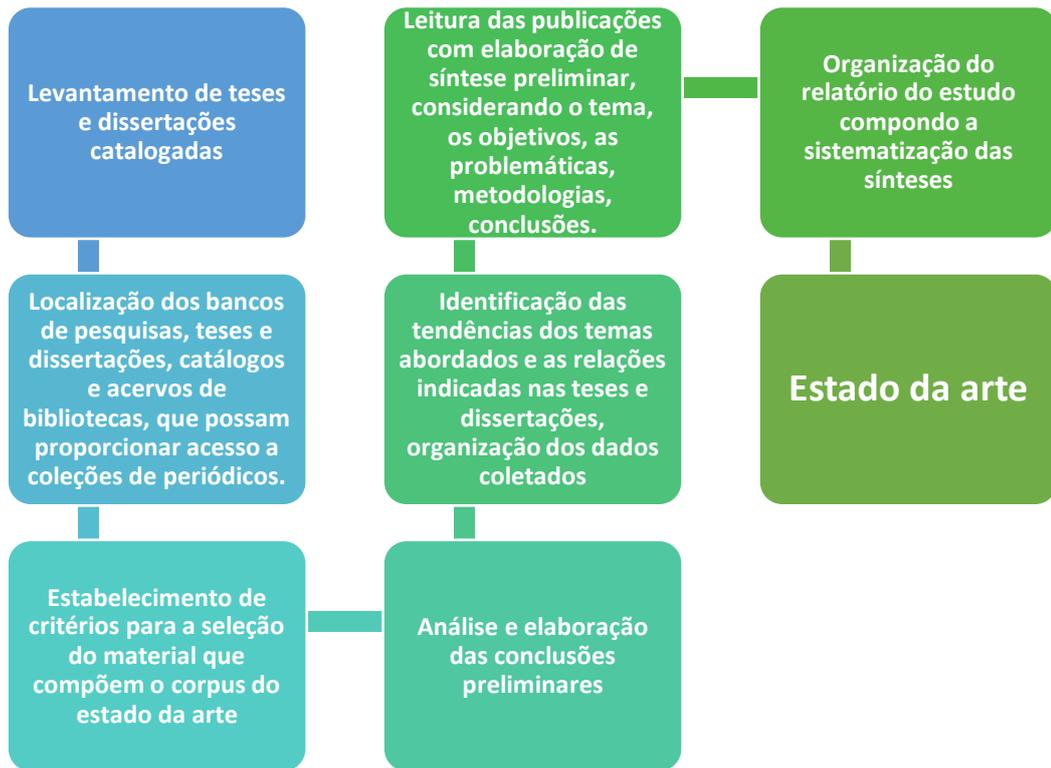
As pesquisas do Tipo “Estado da Arte” podem significar subsídios significativos na construção do campo teórico da área de estudo pretendida, pois buscam destacar as contribuições que podem ter poder revelador na constituição da teoria e prática pedagógica, destacar as exceções no campo em que a pesquisa se realiza, as lacunas deixadas, identificando experiências de novo cunho acadêmico ou não, que apontem opções de resolução para questões da prática e reconhecer os subsídios do trabalho na construção de soluções na área focalizada.

O “Estado da Arte” não se limita amoldar-se na produção, mas analisá-la, categorizá-la e mostrar os vários enfoques e perspectivas. Soares (2000, p. 04), afirma que em um estado da arte é imprescindível analisar “categorias que identifiquem, em cada texto, e no conjunto deles as facetas sobre as quais o fenômeno vem sendo analisado”.

Romanowski (2006) e Ferreira (2002) afirmam que os trabalhos determinados “Estado da Arte” podem instituir um padrão histórico de determinada área do conhecimento, contribuindo com seu desenvolvimento, colaborando, inventariando e sistematizando tudo que foi desenvolvido sobre certo campo do conhecimento, mas, ressaltam que as pesquisas deste tipo demandam alguns procedimentos para serem realizadas.

Dentre esses procedimentos, se destaca a organização das referências do tema específico de pesquisa, neste caso, a formação didático-pedagógica de professores de ciências contábeis. Vale ressaltar que as referências foram buscadas em livros, artigos, periódicos, revistas e na revisão de produções acadêmicas de pós-graduação, disponibilizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Fluxograma 1: Processo de evolução da Pesquisa Estado da Arte



Fonte: Adaptado de ROMANOWSKI; ENS (2006).

Dada o Fluxograma 1, a pesquisa “Estado de Arte” objetiva dar base ao conhecimento científico. Pelo seu aporte teórico, ela exige do pesquisador tempo, procedimentos e uma análise criteriosa nas discussões de uma escolhida área do conhecimento, na abordagem que admita entender como acontece a produção do conhecimento por meio das teses e dissertações acadêmicas e seu desenvolvimento.

Uler (2010) e Teixeira (2008) esclarecem que os trabalhos considerados “Estado da Arte” ou “do Conhecimento” têm características inconclusas, firmando-se no movimento ininterrupto da ciência, que, evoluindo com o passar do tempo, destaca ora um aspecto, ora outro, em constante movimento de evolução. Pillão (2009, p. 45) reforça que o Estado da Arte,

[...] tem sido entendido como modalidade adotada e adaptada/interpretada por diferentes pesquisadores de acordo com suas questões investigativas [...]. Busca a compreensão do conhecimento acumulado em um determinado campo de estudos delimitado no tempo e no espaço geográfico.

O exposto por Pillão somente reforça o pensamento de Vasco (2010), o qual afirma que as pesquisas denominadas “Estado da Arte”, buscam em si, as lacunas não respondidas sobre determinado assunto, trazem novas discussões e deixam novas lacunas, mostrando os caminhos e as transformações ao longo da análise de estudos já realizadas, que servem para mostrar os caminhos já utilizados, destacando determinados aspectos em detrimento de outros. Tal procedimento contribui com a disposição e avaliação de uma área, mostrando no caminho, possíveis contribuições para o meio social.

Estado da arte pode constituir um aporte na composição do campo teórico de uma área, pois busca-se descobrir as contribuições significativas da constituição da teoria e prática pedagógica, mostrar as exceções sobre o campo em que se concentra a pesquisa, as lacunas de disseminação, descobrir no caminho experiências inovadoras indagadas, que direcionem escolhas positivas para os problemas que se mostram.

Ferreira (2002) afirma que a maior motivação daquele que escolhe a pesquisa do Tipo Estado da Arte é a falta de conhecimento total do assunto específico, que apontam crescimento tanto quantitativo quanto qualitativo, sobretudo ponderações desenvolvidas em nível de pós-graduação, espalhadas por infinitos programas de pós-graduação e ainda pouco divulgadas. Desse modo, o que motiva a produção dessas pesquisas é a necessidade de conhecer o que já existe pesquisado e produzido, para em seguida procurar o que ainda não foi feito.

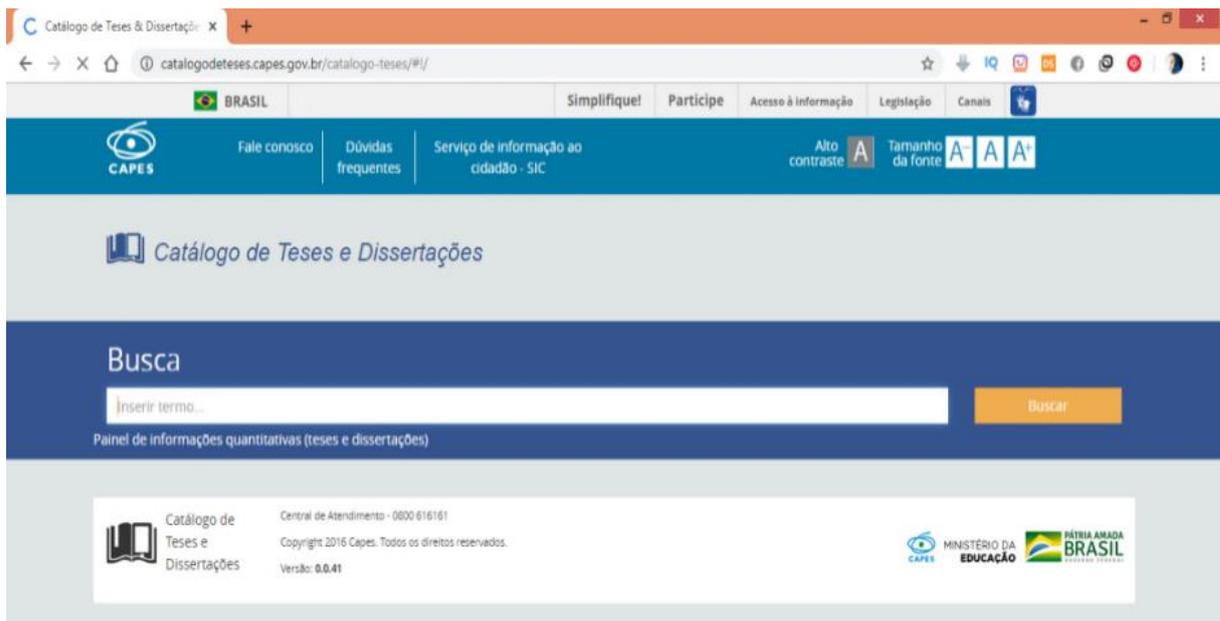
2.2 DELIMITAÇÃO DO PERÍODO, SELEÇÃO DAS DISSERTAÇÕES

A pesquisa foi realizada a partir de um recorte temporal dos anos de 2014 a 2018, havendo nesse período, o interesse de analisar os trabalhos acadêmicos mais recentes acerca do tema. Tendo em vista que, no levantamento desses trabalhos acadêmicos, identificou duas pesquisas com características semelhantes, sendo uma do Tipo Estado da Arte (2012 a 2014, recorte temporal) e as outras Estado do Conhecimento uma teve como recorte temporal (2012 a 2015) e a seguinte no ano de 2018. Estas pesquisas se constituíram como critério para delimitar o recorte temporal dessa pesquisa, levando em consideração que 2018 foi ano de ingresso do Mestrado em Educação, trazendo à pesquisa, dados ainda não analisados.

A partir daí foi realizada uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com foco na formação pedagógica dos professores do curso de Ciências Contábeis do Brasil.

Escolheu-se somente o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, em virtude de o tempo de estudo do Mestrado ser limitado para uma pesquisa com mais de uma plataforma e pelo fato da Plataforma “disponibilizar em tempo real e com muito mais transparência as informações, processos e procedimentos que a CAPES realiza para toda a comunidade acadêmica” (FUNDAÇÃO CAPES, 2019).

Ilustração 02: Site de Busca Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES



Fonte: Site da CAPES (2019)

A necessidade em fazer essa pesquisa do tipo Estado da Arte, tem como interesse colaborar com pesquisadores que tenham foco nessa mesma temática e que desejem contribuir com os caminhos já trilhados nessa área.

Escolhido o tema (formação didático-pedagógica dos professores de ciências contábeis) e a Plataforma de pesquisa (CAPES), seguiu-se para escolha dos descritores, o que não se mostrou tarefa fácil. A quantidade de pesquisas acadêmicas direcionada para formação de professores é simplesmente gigantesca, dessa forma, usando somente o descritor “formação didática” ou “formação pedagógica” é comum e certo, o encontro de resultados apontando nas mais diversas direções. Tal fato nos obriga a um olhar mais crítico, a direcionar a pesquisa mais precisamente aquilo que se pretende.

Descritor é, segundo Nobre; Bernardo (2006), “um termo ou palavra-chave que a base de dados utiliza para indexar o artigo.” Nesse entendimento, os descritores agregam maior particularidade à busca realizada, pois são palavras-chave que possibilitam a localização mais precisa do que se procura, como, por exemplo, em uma plataforma de pesquisa, como a CAPES, escolhida nessa pesquisa. A escolha dessas palavras-chave, tida como descritores, é imprescindível para que a revisão das pesquisas realizadas, seja de fato, representativa das produções existentes sobre o tema pretendido.

Diante do exposto, escolheu-se para a pesquisa das Teses e Dissertações na Plataforma da CAPES os seguintes descritores: “Ciências Contábeis”, “Professor”, “Educação”, “Docência”, “Formação didática”, “Formação de Professores”, “Docente”, “Formação de professores de Ciências Contábeis”. Esses foram priorizados com base no tema proposto “formação didático-pedagógica dos professores de ciências contábeis”, com intuito de encontrar os trabalhos dentro do tema escolhido, e ainda junto aos descritores, utilizou-se os filtros da Plataforma da CAPES, para um direcionamento preciso relacionado ao objeto da pesquisa: “Mestrado”, “2014 a 2018”, “Doutorado”, “Educação”.

Estes foram usados em pesquisas diferentes, pois a plataforma ainda direcionava para trabalhos fora do objeto da pesquisa. Procurou-se pesquisas disponíveis gratuitamente na Plataforma da CAPES para download, que estivessem na íntegra, e tivessem pelo menos dois dos descritores no título da pesquisa. Foram realizados sete tipos de buscas com descritores diferentes na tentativa de filtrar os trabalhos que direcionassem ao tema: formação didático-pedagógica dos professores de ciências contábeis.

A coleta das informações foi uma tarefa exaustiva, pois, as Teses e Dissertações em sua maioria, não esclarecem o objeto e o problema a ser investigado nos resumos, e ainda nos resumos faltam informações que caracterizam o trabalho para selecioná-lo como fonte do estudo aqui proposto, o que desencadeou mais tempo de leitura, para entender com clareza se as teses e dissertações selecionadas se encaixariam dentro dos objetivos estabelecidos para essa pesquisa. As pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES foram realizadas conforme exposto no Quadro 2.

Quadro 2: Descritores usados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

	DESCRITORES	TIPO DE PESQUISAS	NÚMERO DE TRABALHOS ENCONTRADOS
1	“Ciências Contábeis” “Professor” “Mestrado” “2014 a 2018” “Educação”	Mestrado	354
2	“Ciências Contábeis” “Docência” “Mestrado” “2014 a 2018” “Educação”	Mestrado	43
3	“Ciências Contábeis” “Docência” “Formação didática” “2014 a 2018” “Educação”	Mestrado	103
4	“Ciências Contábeis” “Docência” “Formação didática” “2014 a 2018” “Educação” “Formação de Professores”	Mestrado	43
5	“Formação de professores de Ciências Contábeis” “2014 a 2018” “Educação”	Doutorado	5.695
6	“Formação” “Professor” “Ciências Contábeis” “2014 a 2018” “Educação”	Doutorado	3.769
7	“Formação” “Docente” “Ciências Contábeis” “2014 a 2018” “Educação”	Doutorado	3.794

Fonte: Pesquisa de Campo (2019)

É interessante tecer algumas considerações referentes ao quantitativo de trabalhos acadêmicos levantados quando utilizados os descritores do Quadro 2. Do total de Teses e Dissertações apresentadas em cada uma das sete pesquisas, apareceram trabalhos relacionados à formação de professores de várias áreas, não somente de Ciências Contábeis, o que causou mais lentidão no processo de escolha dos trabalhos a serem analisados na pesquisa.

Tal fato se deu na escolha dos descritores que quando, por exemplo, se digitou “professores” ou “formação”, a plataforma trouxe todos os trabalhos que havia com essas palavras no título, mesmo filtrando com o descritor “Ciências Contábeis”.

Foi necessário fazer uma verificação superficial com base nos títulos dos trabalhos e em seguida, realizar filtros manuais que procedeu de acordo com o Fluxograma 2.

Fluxograma 2: Rotina para escolha das Teses e Dissertações



Fonte: Pesquisa de Campo (2019)

O motivo de serem escolhidas apenas duas teses com o foco da formação de professores de Ciências Contábeis é que das três pesquisas, totalizando 13.258 teses, apenas duas têm foco específico nos professores do curso de Ciências Contábeis, os demais trabalhos tratam de formação de professores nas mais diversas áreas do conhecimento, o que não é interessante para esta pesquisa.

Das 543 dissertações de mestrado, encontrou-se vinte e cinco pesquisas voltadas para o curso de Ciências Contábeis, mas somente doze tem foco específico na formação de professores e foram escolhidas para análise na pesquisa. Todo o procedimento de escolha das Teses e Dissertações foram feitos conforme o Fluxograma 2.

2.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Para seleção das teses e dissertações realizou-se a busca com foco no contexto da formação do professor, com um recorte para o ensino de Ciências Contábeis, por um período de cinco anos (2014 a 2018) em âmbito nacional.

Essa escolha foi feita por entender que essas publicações no Catálogo da CAPES são as mais recentes e atualizadas e revelam uma parcela apreciável das produções acadêmicas, procedentes de programas de pós-graduação e de pesquisadores da área do ensino de Ciências Contábeis em âmbito nacional, buscando destacar os objetivos e as problemáticas dessas pesquisas no âmbito da formação dos professores de Ciências Contábeis.

Sobre a delimitação de recorte temporal, para início e fim de coleta de dados, foi estabelecida, com base no caráter abrangente do tipo de pesquisa Estado da Arte, que se qualifica como uma investigação. Pesquisadores advertem que essa representação estrutural é necessária para que se possa seguir a evolução do conhecimento do tema em foco, e isso não constitui desconhecer a infinidade da pesquisa de determinado tema (HADDAD, 2002; TEIXEIRA, 2008; ULER, 2010).

Os procedimentos de coletas de dados seguiram de acordo com o objeto de pesquisa, a formação didático-pedagógica dos professores de Ciências Contábeis, e para identificar os trabalhos dentro desse objeto foram realizados os passos, como apresentado no Fluxograma 2.

Inicialmente procedeu-se com a leitura dos resumos e não conseguindo identificar o objeto e objetivo propostos, seguiu-se com a leitura das introduções e em alguns casos, até a metodologia para entender melhor a pesquisa referenciada. Em certos trabalhos, nota-se a falta de clareza nas informações iniciais, o que causou demora na escolha dos trabalhos a serem analisados.

No que tange a seleção de documentos, a pesquisa se propõe analisar os resumos, a introdução, base referencial e metodologia acompanhada de resultados de cada tese e dissertação selecionada. Foram avaliadas as teses e dissertações que destacam a formação do professor de Ciências Contábeis, tendo como preocupação especial as metodologias utilizadas nesses estudos. Fonseca (2002) reforça que a organização, e “*locos*” do estudo sistemático, da pesquisa, da investigação, ou seja, da metodologia, é o estudo da organização, dos caminhos percorridos para se realizar uma pesquisa ou um estudo, ou para se fazer ciência.

Partindo desse entendimento, a metodologia e o método da pesquisa tornam-se uma atividade indispensável como caminho para analisar a diferença e complementação entre ambas. A metodologia procura a legitimidade do caminho percorrido para se aproximar do fim proposto pelo estudo.

Deseja-se com esta dissertação aumentar a exposição das pesquisas no campo de formação de professores de Ciências Contábeis e ampliar definições e análises que dão base para uma melhor compreensão da formação e a evolução dessa área de pesquisa no Brasil, conforme afirma Teixeira (2008).

Messina (1998, p.01) explica a importância de pesquisas dessa natureza:

Estado da Arte é um mapa que nos permite continuar caminhando; um Estado da Arte é também uma possibilidade de perceber discursos que em um primeiro exame se apresentam como descontínuos ou contraditórios. Em um Estado da Arte está presente a possibilidade de contribuir com a teoria e prática.

Diante dos procedimentos apresentados escolheu-se treze dissertações de Mestrado e duas Teses de Doutorado expostas por ano, título, tipo de pós-graduação e autoria, conforme apresentadas no Quadro 3, reforçando que estas foram escolhidas conforme a rotina estabelecida no Fluxograma 3, tendo essas pesquisas como objeto, a formação do professor de ciências contábeis.

Quadro 3: Teses e Dissertações utilizadas para o estudo do Estado da Arte no contexto da formação de professores de Ciências Contábeis.

ANO	TÍTULO	NÍVEL DE PESQUISA	AUTOR(A)
2014	A formação pedagógica do professor do curso de ciências contábeis: um estudo de caso na faculdade regional de palmitos – FAP.	Mestrado em educação - URI/FW	Adriane Dall Agnol
	A visão dos professores de ciências contábeis sobre os saberes pedagógicos necessários à docência.	Mestrado em educação	André Alves de Souza
2015	Docência no ensino superior: um perfil dos saberes que fundamentam a prática pedagógica de docentes que atuam em cursos de ciências contábeis	Mestrado em ciências contábeis	Patrícia Fernandes Frauches
	Docência no ensino superior: aprendendo a ser professor de Contabilidade.	Doutorado em educação	Marcelo Marchine Ferreira
2016	A constituição da professoralidade do docente bacharel: o aprender a ensinar na educação superior	Mestrado em educação	Luiz Eduardo das Neves Silva
	Formação continuada de docentes em ciências contábeis: reflexões sobre o ensino e a aprendizagem do método das partidas dobradas	Doutorado em educação	Waggnor Macieira Kettle
2017	Docência no ensino superior: dilemas da prática pedagógica do professor bacharel em ciências contábeis da UFPI/Teresina.	Mestrado em educação	Marlene Oliveira Soares Portela
	A docência no ensino superior em ciências contábeis: reflexões sobre os saberes à prática educativa	Mestrado em educação	Sedenir Antônio de Vargas

2018	Formação didático-pedagógica do professor de ciências contábeis no (des) contexto das políticas para a educação superior	Mestrado em educação	Simone de Lima
	Formação para a docência na educação superior: de contadora a professora no campo das ciências contábeis	Programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em educação	Daniela Dal-Cin
	A pedagogia universitária do bacharel docente no curso de ciências contábeis: ênfase na formação e atividades na docência	Mestrado em educação	Tatiana Rosa Carvalho Ribeiro
	A constituição do professor de ciências contábeis no ensino superior	Programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em educação	Alessandra Fernandes Bichof
	Competências docentes: um estudo com professores de graduação em ciências contábeis no Rio Grande do Sul	Mestrado em controladoria e contabilidade	Giovana Bolzan
	Ser professor: um estudo da identidade docente na área de ciências contábeis.	Mestrado em controladoria e contabilidade	João Paulo Resende de Lima

Fonte: Pesquisa de Campo (2019)

Escolhidas as teses e dissertações para pesquisa, procedeu-se com a leitura geral e, em seguida, fichamento dos pontos de interesse, no que tange a formação dos professores de ciências contábeis, relação com a prática pedagógica atual do contador/professor, perfil atual dos professores, qualificação para ministrar aula no ensino superior, metodologias utilizadas, problemas/questões de investigação. Tais pontos de interesse foram destacados, pois apareciam em todas as teses e dissertações, e no primeiro momento, procurou-se destacar as semelhanças entre as pesquisas.

Esses fichamentos são as principais fontes de análises da pesquisa. Soares; Maciel (2000, p. 4) reforçam que estudos dessa natureza, são indispensáveis “[...] no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos”, através da pesquisa e dos fichamentos realizados, foram elaboradas as tabelas de entendimento dos pontos a serem investigados.

Toda análise será demonstrada por pesquisa acadêmica devidamente identificada pelo número disponibilizado no Quadro 4, ficando mais fácil a interpretação de cada pesquisa acadêmica.

Quadro 4: Numeração de identificação de pesquisa das teses e dissertações

NUMERAÇÃO DA PESQUISA	TÍTULO DA PESQUISA
Pesquisa 1	A formação pedagógica do professor do curso de ciências contábeis: um estudo de caso na faculdade regional de Palmitos – FAP.
Pesquisa 2	A visão dos professores de ciências contábeis sobre os saberes pedagógicos necessários à docência.
Pesquisa 3	Docência no ensino superior: um perfil dos saberes que fundamentam a prática pedagógica de docentes que atuam em cursos de ciências contábeis.
Pesquisa 4	Docência no ensino superior: aprendendo a ser professor de Contabilidade.
Pesquisa 5	A constituição da professoralidade do docente bacharel: o aprender a ensinar na educação superior.
Pesquisa 6	Formação continuada de docentes em ciências contábeis: reflexões sobre o ensino e a aprendizagem do método das partidas dobradas.
Pesquisa 7	Docência no ensino superior: dilemas da prática pedagógica do professor bacharel em ciências contábeis da UFPI/Teresina.
Pesquisa 8	A docência no ensino superior em ciências contábeis: reflexões sobre os saberes à prática educativa.
Pesquisa 9	Formação didático-pedagógica do professor de ciências contábeis no (des) contexto das políticas para a educação superior.
Pesquisa 10	Formação para a docência na educação superior: de contadora a professora no campo das ciências contábeis.
Pesquisa 11	A pedagogia universitária do bacharel docente no curso de ciências contábeis: ênfase na formação e atividades na docência.
Pesquisa 12	A constituição do professor de ciências contábeis no ensino superior.
Pesquisa 13	Competências docentes: um estudo com professores de graduação em ciências contábeis no Rio Grande do Sul.
Pesquisa 14	Ser professor: um estudo da identidade docente na área de ciências contábeis.

Fonte: Pesquisa de Campo (2019)

2.4 PANORAMA DAS TESES E DISSERTAÇÕES

2.4.1 Quanto distribuição temporal

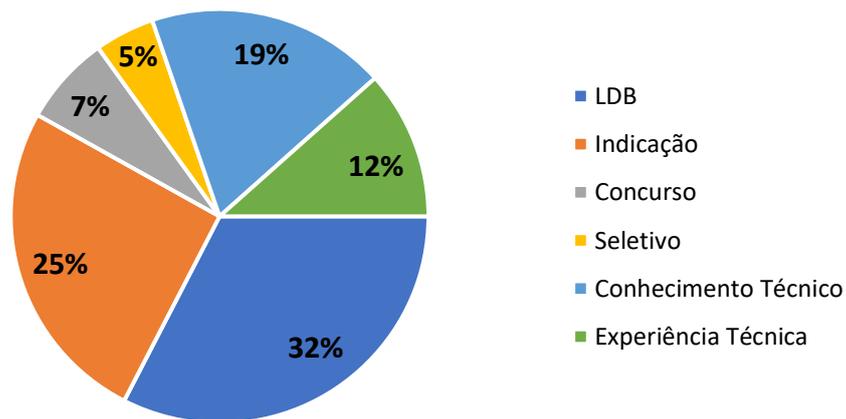
Foram localizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, 14 (quatorze) produções acadêmicas, com foco na formação didático-pedagógica dos professores de Ciências Contábeis, no recorte temporal de 2014 a 2018. Das quais, 12 (doze) são dissertações de mestrado e 2 (duas) são teses de doutorado.

A maior quantidade de produção acadêmica analisada é do ano de 2018 (43%), representada por 6 (seis) dissertações de mestrado, reforçando que a temática “formação do professor Bacharel em Ciências Contábeis”, vem sendo nos últimos

anos, tema de interesse de muitos pesquisadores acadêmicos e até mesmo em mestrados profissionais (área técnica).

Esse aumento de pesquisas em nível de mestrado e doutorado mostra a importância do tema em âmbito acadêmico e significa que há ainda, muito a ser discutido e estudado sobre essa temática, entendendo que até esse momento não se chegou à estabilização das questões que envolvem o contexto da formação pedagógica do profissional contador que ingressa na docência.

Gráfico 1: Ano de publicação das Teses e Dissertações.



Fonte: Pesquisa de Campo (2019)

Destaca-se que nos anos de 2014 a 2017 foram encontradas 2 (duas) produções acadêmicas por ano, e que somente 2 (duas) delas são teses de doutorado, uma em 2015 e uma outra em 2016 na área de Educação. As outras 6 (seis) são dissertações de mestrado, sendo 2 (duas) no ano de 2014, 1 (uma) em 2015, 1 (uma) em 2016 e 2 (duas) em 2017. Pode-se observar que o número de dissertações de mestrado é superior (86%) em relação ao número de teses de doutorado (14%) no recorte temporal total (2014 a 2018).

A constatação de haver mais dissertações de mestrado do que teses de doutorado se revelam nas pesquisas denominadas “Estado da Arte” (Pesquisa 1) e “Estado do Conhecimento” (Pesquisas 8 e 9), levando em conta que a disponibilização de Mestrado nas áreas de Educação é predominante em relação ao Doutorado, como cita Nobre (2019) apud Ribeiro (2014, p. 102):

A ascendência do número de dissertações em relação à quantidade de teses é consequência da oferta predominante de vagas e programas brasileiros de pós-graduação em nível de mestrado comparação aos programas oferecidos no Brasil em nível de doutorado.

Diante dessa constatação, acredita-se que aprofundamentos na produção científica para compreensão clara da temática “formação do professor Bacharel em Ciências Contábeis”, se destaca nos mestrados, principalmente naqueles na área de educação que permitem vislumbrar uma necessária e efetiva mudança quanto a formação didática, buscando alternativas de melhoria para a prática do professor.

2.4.2 Quanto a localização geográfica

Durante a coleta dos dados nas teses e dissertações, observou-se pesquisas selecionadas em relação a temática “formação do professor Bacharel em Ciências Contábeis” em 4 (quatro) regiões do Brasil. São elas: Centro-Oeste, Nordeste, Sudeste e Sul. Nenhuma pesquisa relacionado ao objeto foi encontrada na região Norte, conforme exposto na Ilustração 3.

Ilustração 3: Localização Geográfica das pesquisas



Fonte: Pesquisa de Campo (2019)

Na região Norte não foi localizada nenhum estudo em relação temática “formação didático-pedagógica de Ciências Contábeis”, somente em outras áreas como formação de professor em geral, formação didática, geralmente tratando de professores dos cursos de licenciatura.

A região que mais se destaca em relação a teses e dissertações é a Sudeste, precisamente no estado de São Paulo, com 5 (cinco) das 14 (quatorze) pesquisas selecionadas para análise, equivalente a 36% da amostra em uma única capital, sendo: 2 (duas) pesquisas em Ribeirão Preto, 1 (uma) em São Paulo, 1 (uma) em São Carlos, 1 (uma) em Piracicaba e 1 (uma) em Itatiba. Seguida da região Sul, com pesquisas em duas capitais, sendo 3 (três) no Rio Grande do Sul, equivalente a 22% da amostra e 2 (duas) em Santa Catarina com 14% da amostra.

Na região Nordeste, as pesquisas são de 2 (duas) cidades: Piauí com 2 (duas) pesquisas, equivalendo a 14% e Ceará com 1 (uma), equivalendo a 7%, conforme exposto no Quadro 5.

Quadro 5: Distribuição das Teses e Dissertações por região.

REGIÃO/ESTADO	TESE	DISSERTAÇÃO	TOTAIS PERCENTUAIS
CENTRO-OESTE Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e o Distrito Federal	-	-	-
Mato Grosso		01	7%
NORDESTE Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Piauí, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte e Sergipe	-	-	-
Piauí	-	02	14%
Ceará	-	01	7%
NORTE Acre, Amazonas, Amapá, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins	-	-	-
SUDESTE Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo	-	-	-
São Paulo	02	03	36%
SUL Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina	-	-	-
Santa Catarina	-	02	14%
Rio Grande do Sul	-	03	22%

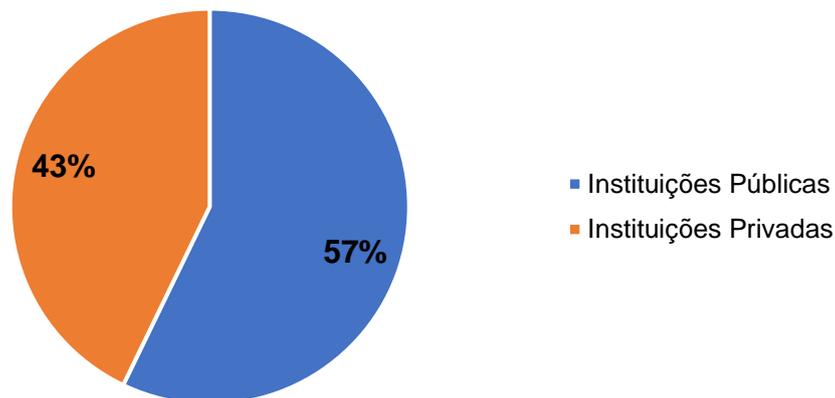
Fonte: Pesquisa de Campo (2019)

Ainda referente a região Norte, constatou-se não haver pesquisas na temática, pela oferta dos cursos de Pós-graduação em nível de Mestrado e Doutorado ainda se mostrar razoavelmente pequena em relação as outras regiões do país. Há pouco

menos de cinco anos chegou ao estado de Roraima, por exemplo, cursos de Mestrado na área de Educação, em caráter público e nenhuma no meio privado.

As regiões Sul e Sudeste, ofertam tais cursos em maiores demandas. Somente nos trabalhos escolhidos para análise são 3 (três) realizados em universidades públicas e 4(quatro) em faculdades privadas, reforçando que foram 3 (três) pesquisas em uma mesma instituição privada. Os trabalhos da região Nordeste e Centro-Oeste foram realizados em instituições públicas, como disposto no Gráfico 2.

Gráfico 2: Nível das Instituições públicas e privadas onde foram realizadas as pesquisas



Fonte: Pesquisa de Campo (2019)

Observa-se que a predominância na oferta de cursos de Pós-graduação ainda fica a cargo das instituições públicas de ensino e esse fato reflete no nível de qualificação de muitos professores, que em sua maioria, foram realizados em instituições públicas. O nível de qualificação dos professores que lecionam no ensino superior cresceu nos últimos anos. A informação foi em 06 de janeiro, pelo INEP e tem como base o Censo da Educação Superior 2018. (ROSA, 2020).

A pesquisa mostra que a meta 13 do Plano Nacional de Educação (PNE) foi obtida, pois mais de 80% dos professores de instituições públicas e privadas são Mestres ou Doutores. Estava previsto no PNE que a extensão de professores com mestrados e/ou doutorado no ensino superior deveria ser maior que 75%. Segundo Rosa (2020):

A rede privada de ensino impulsionou o crescimento do número de professores com título de mestre. Metade dos docentes (50,1%) da rede

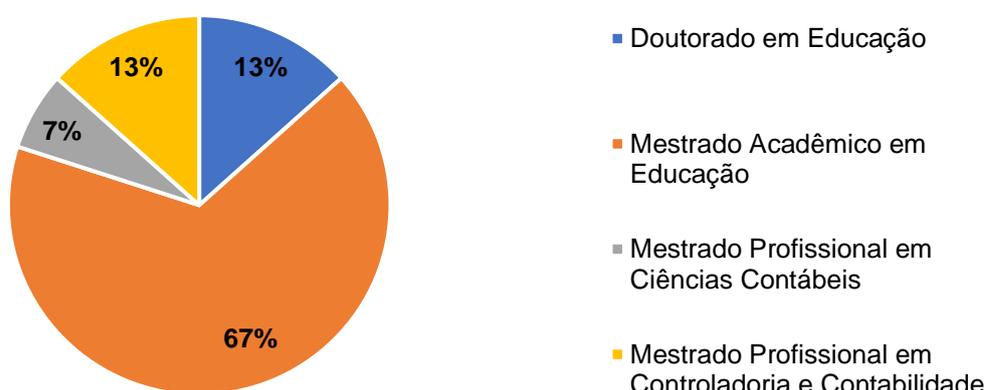
privada possui mestrado, sendo que há dez anos a porcentagem era de 40%. A rede pública, por sua vez, registra uma leve queda no número de mestres. A porcentagem em 2018 era de 25,5% e em 2008 de 28,1%. total de docentes com doutorado também cresceu nos últimos 10 anos. A proporção cresceu tanto em instituições superiores públicas quanto privadas. Na rede pública, o aumento foi maior: 64,3% dos professores com doutorado. Em 2008, o percentual era de 44,3%. Já as instituições particulares registraram 25,9% dos professores com esse título, sendo que em 2008 eram 13,1%.

Esse censo é elaborado anualmente pelo INEP. É considerada a pesquisa que mais reflete a realidade sobre as instituições de ensino superior no Brasil. Seus resultados reúnem dados sobre matrícula, instituições e cursos de graduação nas modalidades presenciais e a distância.

2.4.3 Quanto ao nível de pós-graduação

Durante a coleta dos dados, outro dado chamou a atenção, a questão do nível acadêmicos dessas pesquisas. As dissertações de mestrado correspondem a 86% (oitenta e seis) da amostra, enquanto as teses de doutorado correspondem a apenas 14%(quatorze) no recorte temporal total de 2014 a 2018.

Gráfico 3: Nível das Teses e Dissertações



Fonte: Pesquisa de Campo (2019)

As áreas de formação dessas teses e dissertações são em sua maioria na área de Educação, com linhas de pesquisa na formação de professores.

Constatou-se nos trabalhos: 1 (um) mestrado profissional na área de ciências contábeis (7%) referente à “Pesquisa 3”. 2 (dois) Mestrados em Controladoria e

Contabilidade (13%), pertinentes à “Pesquisa 14 e 15”. 10 (dez) Mestrados acadêmicos em Educação, que correspondem a 67% (sessenta e sete) da amostra, que equivalem às “Pesquisas 1,2,5,6,8,9,10,11,12e 13” e 2 (duas) teses de Doutorado em Educação, correspondentes às “Pesquisas 4 e 7”.

Observa-se que mesmo cursando um Mestrado em âmbito técnico, no caso das pesquisas 3, 14 e 15, os mestrandos procuram investigar a formação de professores que lecionam no curso de ciências contábeis, vale ressaltar que esses mestrados não tem em sua grade curricular, disciplinas voltadas para ensino e/ou didática.

Pesquisa 4: [...] existe a preocupação com o domínio de conteúdos e de aspectos sobre o ensino, pois considera que é com o domínio de ambos que terá condições de conquistar credibilidade e respeito das turmas e possibilitar melhor envolvimento dos alunos em seus próprios aprendizados.

Pesquisa 5: [...] aos professores do Ensino Superior cabe assumir duas especialidades, ou mesmo duas ordens de domínio: o domínio dos conhecimentos específicos da matéria e o domínio dos modos de ensinar, de forma a assegurar a aprendizagem de seu alunando, e a sua própria, a exemplo da transposição didática.

Pela leitura e fichamento realizados das teses e dissertações, revelou-se que todos mestrandos e doutorandos (pesquisadores) são professores ou coordenadores nos cursos de Ciências Contábeis, e estes revelam uma preocupação evidente com a formação do professor bacharel.

2.5 CARACTERIZAÇÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES

2.5.1 Quanto aos objetivos

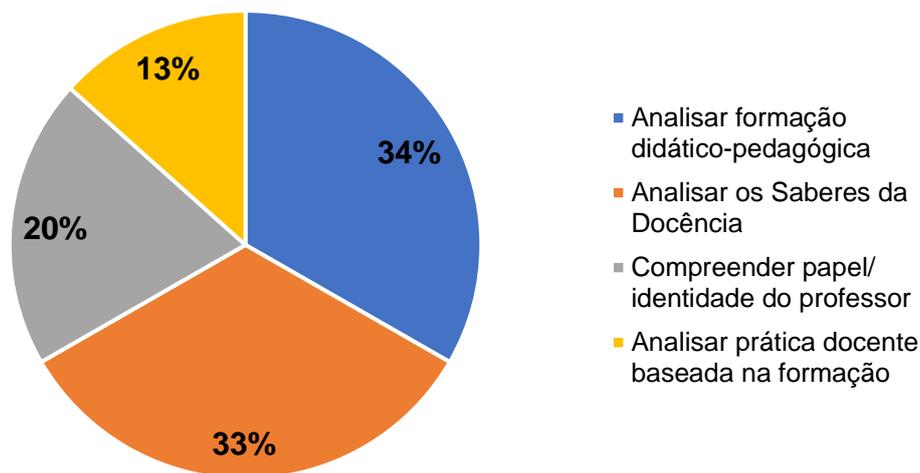
Durante a análise das teses e dissertações, outros pontos que se destacam em todas as pesquisas, são os objetivos semelhantes. Entende-se que os objetivos têm a finalidade de esclarecer o que se pretende com a pesquisa, desde os caminhos teóricos até as descobertas feitas no decorrer dos caminhos escolhidos.

O objetivo é traçado com o intuito de apresentar o caminho que a pesquisa seguirá, ou onde se deseja chegar, a quem vai beneficiar aquele estudo, como ele poderá contribuir academicamente e cientificamente no futuro, como afirma Marconi; Lakatos (2002, p.24) “toda pesquisa deve ter um objetivo determinado para saber o

que se vai procurar e o que se pretende alcançar”, ou seja, estabelecer objetivos é uma condição para desenvolver um trabalho científico.

Este necessita ser claro, conciso e coerente, por ser a base da pesquisa, por definir as contribuições que a pesquisa poderá ter. O Gráfico 4 aponta o foco das pesquisas que aparecem nos objetivos propostos pelos pesquisadores.

Gráfico 4: Temática dos objetivos



Fonte: Pesquisa de Campo (2019)

As produções acadêmicas escolhidas têm em comum o objeto dessa pesquisa “formação didático-pedagógica do professor de Ciências Contábeis”, algumas com análise no perfil do professor, outras na prática docente. As pesquisas “1, 9, 10, 11 e 12”, tem sua análise focada na formação dos professores, especialmente na pedagógica, questionando o grau da formação, a necessidade, interesse dessa formação, exigências, matriz curricular, motivações e desafios.

Para Pimenta; Anastasiou (2005) o processo formativo dos professores que atuam no ensino superior, deve ser abrangido não apenas em seu campo específico de formação, mas também na área didático-pedagógica, porque esse professor assume responsabilidade significativa na formação e na educação profissional dos mesmos. Assim, espera-se um aperfeiçoamento nas técnicas e práticas pedagógicas, de modo a proporcionar uma formação crítico-profissional aos alunos.

As pesquisas “2,3,8 e 13”, tratam da formação docente didático-pedagógica baseada nos Saberes da Docência. Esses saberes tomam espaço na totalidade da efervescência nacional, onde a problemática dos saberes docentes se manifesta e

está em discussão. Pimenta (2002) em parceria com Anastasiou, reformulam os saberes da docência, aumentando de três para quatro a classificação dos saberes necessários à docência, conforme Fluxograma 3:

Fluxograma 3: Saberes da Docência.



Fonte: Adaptado de Pimenta (2002)

Os Saberes da Docência de Pimenta (2002) aparecem em 80%⁸ das pesquisas escolhidas. O que mostra preocupações, do tipo: “O que o professor sabe?”, “Como ele sabe”, “Como ele ensina”. O professor, em teoria, mobiliza os saberes que possui e nesse caminho, deve em algum momento, refletir sobre sua formação, colocando em dúvida, as certezas que antes tinha de sua prática.

No que tange a formação do professor, voltada para o papel ou perfil desse profissional, as Pesquisas “5, 4 e 14”, expõem-se fatos importantes, como o movimento histórico da formação do professor, em nível de Bacharelado, destacando aspectos das trajetórias formativas desses profissionais, colocando em evidencia, a vivência do professor, espaços, e até mesmo os saberes na construção da sua identidade. Pimenta; Anastasiou (2005) afirmam que o processo formativo desses profissionais deve ser compreendido pela área didático-pedagógica de formação, além da graduação, tendo em vista que estes assumem significativa responsabilidade na formação e educação dos estudantes.

⁸ Esse dado foi constatado durante as leituras das Teses e Dissertações, onde os Saberes da Docência de Pimenta, davam base para discussões sobre a formação do professor no desenvolvimento da escrita realizada pelos pesquisadores.

As Pesquisas “6 e 7” tratam da formação didático-pedagógica com foco na análise da prática docente, trazendo no processo reflexões acerca do aprendizado dos alunos, experiências dos pares, formação continuada, dilemas enfrentados no processo da prática docente, levando em consideração a formação. Gonçalves; Gasparin (2013), asseguram que os professores bacharéis, fundamentam sua prática docente nos exemplos obtidos ao longo de sua formação. Todavia, os cursos de bacharelado dificilmente trazem em seus PPPs, uma formação voltada ao ensino, pois não é esse o objetivo do bacharelado, fazendo com que aptidões didáticas se tornem um funil no momento de mensurar a interação entre teoria e prática, e a relação de ensino-aprendizagem.

Pesquisa 1: os professores utilizam seus conhecimentos pessoais, trabalham com livros didáticos, fiam-se da própria experiência e vão retendo esses elementos para a sua formação profissional, na medida em que realizam seu trabalho.

Pesquisa 2: [...] os professores acreditam no saber experiencial, um saber baseado no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio, sendo que este saber é fruto da experiência e por ela validado.

Pesquisa 3: [...] O conhecimento prático do professor resulta da sua trajetória de vida, assim sua prática de ensino é fundamentada pelo domínio do conhecimento que possui da disciplina que ministra e da forma como ensiná-la.

Pesquisa 4: Atribuem menos ênfase com relação a preocupações com saberes pedagógicos para o exercício da docência. Mas, enfatizam a importância do domínio de conteúdos curriculares e de experiências sobre a prática profissional.

As pesquisas em sua totalidade, praticamente focam sua prática baseada nos saberes da experiência e nos saberes da área do conhecimento, pois esses professores ensinam, com base nas experiências que carregam consigo, trazidas da vivência acadêmica, da prática de seus pares e principalmente do conhecimento que “executam/reforçam” da prática como contador. Muitos professores afirmam nas pesquisas que são aulas práticas em que os alunos mais participam e que observam o melhor aproveitamento do aprendizado.

2.5.2 Quanto ao problema da pesquisa

O problema da pesquisa é uma das questões-chave de qualquer produção acadêmica científica. Ele é definido mediante uma área de preocupação ou uma

dificuldade, é formulado para encontrar respostas sobre uma questão ou reforçar resultados que já existem a respeito de um tema específico.

Segundo Polit *et al.* (2004) os problemas de pesquisa muitas vezes têm origem na própria prática do profissional. Um determinado procedimento, até então por ele realizado empiricamente, e com resultados positivos, pode ser alvo de uma investigação científica. Essa afirmação confirma as produções do Quadro 6, tendo em vista que os pesquisadores, ou são professores, ou coordenadores de cursos de ciências contábeis, e demonstram uma visível preocupação, tanto em nível de mestrado como de doutorado, com a formação didático-pedagógica própria e de seus colegiados.

Quadro 6: Problemas de Pesquisa

NUMERAÇÃO DA PESQUISA	PROBLEMA DA PESQUISA
Pesquisa 1	Como se efetivou a formação pedagógica de professores de Ciências Contábeis da Faculdade Regional de Palmitos no curso de Ciências Contábeis?
Pesquisa 2	Quais os conhecimentos, habilidades e competências sobre docência do ensino superior?
Pesquisa 3	Qual é o perfil dos saberes que fundamentam a prática pedagógica de docentes que atuam em curso de ciências contábeis oferecido por uma IES do estado de São Paulo?
Pesquisa 4	Como professores de contabilidade compreendem o que é ser professor universitário?
Pesquisa 5	Como se constitui a professoralidade do docente bacharel no exercício da docência superior?
Pesquisa 6	Quais reflexões sobre o ensino e a aprendizagem do método das partidas dobradas (MPD) podem ser promovidas num coletivo docente de um curso de Ciências Contábeis?
Pesquisa 7	Quais os dilemas enfrentados pelos professores bacharéis em ciências contábeis no desenvolvimento da sua prática pedagógica no ensino superior?
Pesquisa 8	Que saberes são relevantes à aula no Ensino Superior e quais são os desafios da docência para atuar na área contábil?
Pesquisa 9	Os professores do curso de Ciências Contábeis das Instituições pesquisadas trazem em sua formação, indicativos de conhecimentos didático-pedagógicos que lhes dê suporte para atuação na docência da Educação Superior?
Pesquisa 10	Como se dá o processo de formação do profissional de Ciências Contábeis para a docência na Educação Superior?
Pesquisa 11	De que modo a formação do bacharel docente do curso de Ciências Contábeis e as atividades da docência desenvolvidas no curso contribuem para a Pedagogia Universitária?
Pesquisa 12	Como os professores de Ciências Contábeis de uma universidade privada do Estado do Paraná foram se constituindo como docentes do ensino superior?
Pesquisa 13	Como ocorre a operacionalização das competências docentes pelos professores de graduação em Ciências Contábeis no Rio Grande do Sul?
Pesquisa 14	Como ocorre o processo de construção da identidade docente dos professores dos cursos de ciências contábeis?

Fonte: Pesquisa de Campo (2019)

Os problemas mostram semelhanças em alguns aspectos, mas no geral, o foco de todas as questões é a formação do professor. Essas pesquisas reforçam com palavras-chave que aparecem na temática e no objeto. As pesquisas “1, 9, 10, 11 e 12, questionam a formação pedagógica do professor, como este processo de formação acontece, como esta formação influencia na prática docente. As pesquisas “2, 3, 8 e 13”, buscam respostas em relação aos saberes da docência, quais são esses saberes, habilidades, competências, os desafios enfrentados pelos professores e como esses saberes se aliam a formação e a prática docente.

As pesquisas “4, 5 e 14”, procuram respostas a respeito do perfil do professor. O que é ser professor? Como este se constitui um professor de ensino superior? E como ocorre o processo de identidade docente baseado na formação que o professor tem hoje?

As pesquisas “6 e 7” buscam respostas a respeito do ensino, na prática pedagógica em si, como esta acontece com um professor bacharel e que tipo de reflexões essa prática provoca, tendo em vista um professor, que não tem formação para lecionar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu art. 66, esclarece que “[...] a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996, p. 22). Entende-se que o termo “preparação” seja insuficiente para demonstrar a importância da formação pedagógica, que se considera indispensável para o efetivo exercício da docência, tendo em vista, que existem inúmeros mestrados e doutorados que não possuem em suas matrizes curriculares, disciplinas metodológicas e didáticas, por se tratarem em alguns casos de pós-graduações extremamente técnicas, muitas vezes não relacionadas a questão do ensino.

Os questionamentos recorrentes em relação a formação recebida pelo bacharel que se torna professor, leva em sua prática desafios que se instalam no durante o exercício docente. Tais desafios, deixam ainda mais dúvidas em relação ao papel do professor e do futuro como docente. Na leitura das teses e dissertações, observa-se vários relatos desses desafios, alguns apontados foram: falta de apoio e incentivo por parte das IES; pouca ou nenhuma oferta de cursos que possam complementar a formação; oferta de cursos da área longe do domicílio, muitos até em outras cidades e falta de interesse do professor, por não achar relevante.

Pesquisa 7: [...] Todos tem formação estritamente profissional a área do Bacharelado e acreditam que o Mestrado ou Doutorado os qualifica para docência, mesmo na área do bacharelado, e não demonstram interesse em investir em outros cursos mais específicos para docência, por também não sentirem apoio das instituições de ensino em que prestam serviços como professores.

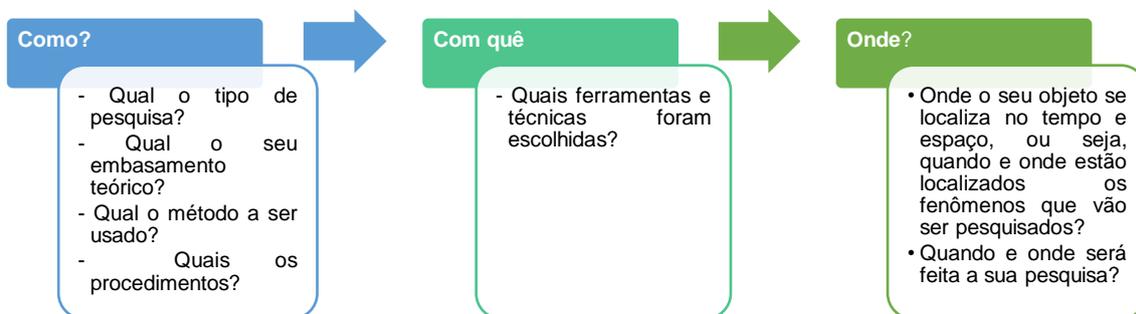
Pesquisa 9: a maioria dos docentes das IES pesquisadas possuem um número maior professores que buscam realizar cursos exclusivamente voltados à sua área específica, deixando em segundo plano, cursos voltados para a atuação em sala de aula e/ou que façam alguma menção à formação docente para essa atividade, tendo em vista, que não existe uma cobrança dessa formação.

Ainda na leitura das teses e dissertações, constatou-se que a LDB de nº 9.394/96 não faz menção a formação pedagógica do professor, entende-se aqui um “silêncio” relacionado à formação pedagógica e tal constatação faz com que a essa formação “adicional” fique por conta do professor ou da IES.

2.5.3 Quanto aos Tipos de pesquisa e procedimentos

A produção de trabalhos científicos requer métodos e procedimentos a serem empregados na produção do conhecimento. A metodologia nessa construção de novos saberes reúne, estuda, analisa e critica os dados coletados. Lakatos; Marconi (2010), afirmam que metodologia busca responder às questões: "como?", "com quê?", "onde?" e "quanto?". Explica-se melhor no Fluxograma 4.

Fluxograma 4: Perguntas referentes a escolha da metodologia



Fonte: Adaptado de Lakatos; Marconi (2010)

Escolher a metodologia que melhor se adapta a uma pesquisa científica, demanda escolhas. É preciso definir o tipo de pesquisa e seu universo, assim como os instrumentos de coleta e análise de dados coletados, conforme descrito por Lakatos; Marconi (2010) no fluxograma 4. No processo de leitura e fichamento das

teses e dissertações elaborou-se o Quadro 7, discriminando as metodologias de pesquisa de cada pesquisa.

Quadro 7: Tipos de Pesquisas, métodos e técnicas de coleta e análise utilizados nas Teses e Dissertações

NUMERAÇÃO DA PESQUISA	TIPO DE PESQUISA	MÉTODOS	TÉCNICA DE COLETA DE DADOS	TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS
Pesquisa 1	Pesquisa Descritiva	Estado da Arte	Interpretativa, em um Estudo de caso.	Pesquisa Qualitativa
Pesquisa 2	Pesquisa Exploratória	Processo dialético de conhecimento da realidade	Análise Documental	Abordagem qualitativa.
Pesquisa 3	Pesquisa Exploratória	Estatístico	Análise de variáveis descritivas e de Conteúdo	Abordagem qualitativa
Pesquisa 4	Pesquisa Descritiva	Pesquisa Explicativa	Análise de variáveis descritivas	Abordagem qualitativa
Pesquisa 5	Pesquisa Descritiva	Método autobiográfico	Modalidade narrativa.	Abordagem qualitativa
Pesquisa 6	Pesquisa exploratória	Pesquisa Bibliográfica	Estudo de caso	Abordagem qualitativa
Pesquisa 7	Pesquisa Descritiva	Pesquisa Empírica	Interpretativa	Abordagem qualitativa
Pesquisa 8	Pesquisa Descritiva	Estado do Conhecimento	Abordagem Investigativa	Abordagem qualitativa
Pesquisa 9	Pesquisa Descritiva	Estado do Conhecimento	Bibliográfica e documental do materialismo histórico, amparadas na dialética marxista	Abordagem qualitativa
Pesquisa 10	Pesquisa Descritiva	Pesquisa Empírica	Interpretativa	Abordagem qualitativa
Pesquisa 11	Pesquisa Descritiva	Pesquisa Bibliográfica, documental e de Campo	Estudo de caso.	Abordagem qualitativa
Pesquisa 12	Pesquisa Descritiva	Ancorada na perspectiva histórico-cultural e enunciativa.	Estudo de Caso	Abordagem qualitativa
Pesquisa 13	Pesquisa Descritiva	Pesquisa de levantamento	Análise Autobiográfica e Investigativa	Abordagem Quantitativa.
Pesquisa 14	Pesquisa Descritiva	Pesquisa narrativa	Abordagem <i>Three-dimensional space</i> .	Abordagem Quantitativa

Fonte: Pesquisa de Campo (2019)

Existem diferentes tipos de pesquisa que podem se encaixar em uma pesquisa científica de acordo como propósito, objetivos e procedimentos de análise dos resultados que o pesquisador pode utilizar como método científico. Durante a análise das pesquisas alguns fatos se destacaram em relação a metodologia escolhida:

1º) Referente ao **tipo de pesquisa**: elas foram classificadas pelos pesquisadores em dois tipos Descritivas e Exploratória:

- Foram caracterizadas como pesquisas Descritivas 79% (setenta e nove), das produções acadêmicas escolhidas, dentre as quais, dez eram dissertações de mestrado e uma de doutorado. Esse tipo de pesquisa se dá quando o objetivo é elucidar um assunto que já é versado, descrevendo tudo sobre ele. Neste caso, o pesquisador realiza uma excelente revisão teórica envolvendo o seu objeto de estudo, analisar e comparar as informações. (LAKATOS; MARCONI, 2010)

- Já como Pesquisas explicativas, totalizaram 21% (vinte e um) das produções, sendo duas dissertações e uma tese. Segundo Gil (2007, p. 43), uma pesquisa explicativa “pode ser a continuação de outra descritiva, posto que a identificação de fatores que determinam um fenômeno exige que este esteja suficientemente descrito e detalhado”.

2º) Referente ao **método da pesquisa**, esses foram bem variados.

- A pesquisa “1” utilizou como método o Estado da Arte, que procura “identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39); As pesquisas “5 e 13” utilizaram o método Autobiográfico que segundo Bueno (2002, p.36) “pode contribuir para a formação profissional contínua e consciente, a investigação temática, a emergência e provocação temática e ao movimento de contracultura, ou seja, de resistência à submissão e opressão do poder hegemônico”.

- As “6 e 11” trabalharam o método Bibliográfico, que compreende a identificação, localização, compilação e fichamento das informações e ideias mais importantes de um texto (ALYRIO, 2009). As pesquisas “7 e 10” tiveram base no método empírico, que pressupõe a comprovação prática através de diversos métodos sejam de observação ou experimentação em determinado contexto com o objetivo de colher dados em campo; As pesquisas “8 e 9” estabeleceram como método o Estado do Conhecimento que a é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado

espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (MOROSINI, 2015).

- A pesquisa “2” emprega o método de conhecimento da realidade, onde o pesquisador dedica-se ao estudo intenso de situações do passado, que possam ser associadas a situações presentes, em relação a uma ou algumas unidades sociais: indivíduos, grupos, instituições, comunidades (MARTINS, 1994); A pesquisa “4”, metodologia explicativa se preocupa em identificar algumas situações que contribuem com a ocorrência de um fenômeno, assim, utiliza métodos experimentais para explorar o assunto (LAKATOS; MARCONI, 2010);

- A pesquisa “12” optou pelo método da perspectiva histórico-cultural que visa compreender os eventos investigados, descrevendo-os, mas procura também suas possíveis relações, integrando o individual com o social, focalizando o acontecimento nas suas mais essenciais e prováveis relações (FREITAS, 2002); já a Pesquisa “14”, utiliza a narrativa como método de pesquisa, este é um caminho para compreender os outros e o mundo, que acontece via interação real, no contexto pragmático e social (HUTTO, 2008).

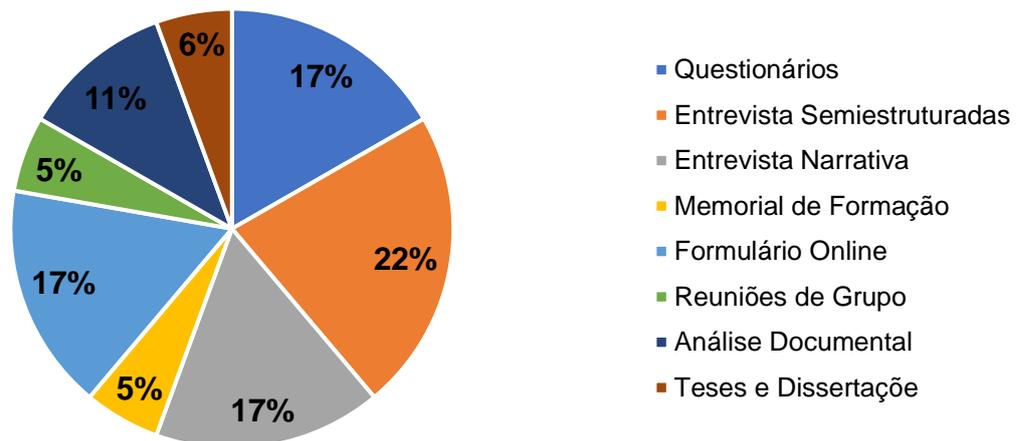
3) Quanto as **técnicas de Coleta de dados**, foram utilizados: Estudo de Caso (Pesquisas 1, 6, 11 e 12), análise documental (Pesquisas 2 e 9), análise variável (Pesquisas 3 e 4), narrativas (Pesquisa 5), dados interpretativos (Pesquisas 7 e 10) e investigativos (Pesquisas 8 e 13) e também a *Tree Dimensional Space* (Pesquisa 14).

4) Quanto a **Técnica de análise dos dados coletados**, constatou-se que 86% (oitenta e seis) das pesquisas são de abordagem qualitativa, que segundo Minayo (2001, p. 14): trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, não podendo ser reduzidos à operacionalização de variáveis; e 14% (quatorze) são de abordagem quantitativa, na qual o objetivo é compreender os fenômenos através da coleta de dados numéricos, apontando preferências, comportamentos e outras ações dos indivíduos que pertencem a determinado grupo ou sociedade. (MINAYO, 2001).

2.5.4 Quanto a coleta e tratamento dos dados

São muitas as maneiras de coletar e tratar os dados durante a produção científica, tanto em trabalhos de abordagem qualitativas ou quantitativas. Essa variedade gera dúvidas no processo de escolha sobre qual tipo se enquadra melhor naquela pesquisa. Durante o processo de fichamento das teses e dissertações, constatou-se que a escolha foi feita, baseada na realidade e facilidade dos pesquisadores em chegar na informação, a maioria, baseada na disponibilidade da amostra pesquisada, assim como está disposto no gráfico 5.

Gráfico 5: Método de Coleta dos Dados



Fonte: Pesquisa de Campo (2019)

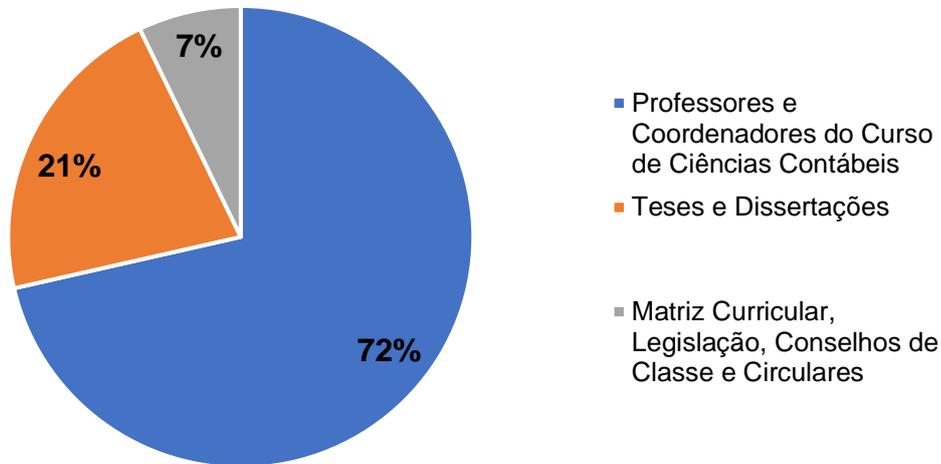
Nesse levantamento, observou-se que os meios para coletar dados se mostraram variados, mas todos com objetivos de triangular dados, comparar, exibir novos fatos. 22% (vinte e dois) das pesquisas se basearam em entrevistas semiestruturadas e outros 17% (dezessete) em formulários online e 17% (dezessete) entrevistas narrativas. Observa-se que a coleta se apoia em sua maioria, na realidade de algo ou de algum lugar, visando compreender e comentar melhor as informações coletadas.

2.5.5 Quanto ao público-alvo das teses e dissertações

Definir o público-alvo da pesquisa é essencial para o sucesso de qualquer produção científica. Nas teses e dissertações escolhidas, por terem seu foco na

formação didático-pedagógica de professores de Ciências Contábeis, o resultado do público-alvo, não se mostrou fora do esperado, como mostra o Gráfico 6.

Gráfico 6: Público-alvo das pesquisas



Fonte: Pesquisa de Campo (2019)

Em sua maioria, 72% (setenta e dois), o equivalente a dez pesquisas, foram realizadas com professores ou coordenadores dos cursos de Ciências Contábeis, inclusive, os próprios pesquisadores em sua grande maioria fazem parte da amostra pesquisada. 21% (vinte e um), o correspondente a três pesquisas, escolheram pesquisar em outras teses e dissertações para conhecer uma realidade, e dentro destas, professores foram o público-alvo. Apenas 7% (sete) o equivalente a uma pesquisa, escolheu fazer uma análise documental, tendo como objeto de análise, a matriz curricular, conselhos de classe, circulares, resoluções e até a legislação.

Aqui pode-se observar que a preocupação com a formação do professor vem dele mesmo, tendo em vista, que mesmo em Mestrados técnicos, mostraram interesse na preparação didática daqueles que formam os contadores. São também professores atuantes na docência que desejam melhorar prática, baseada em uma qualificação adequada.

3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR CONTADOR QUE ATUA NA DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES (2014 – 2018)

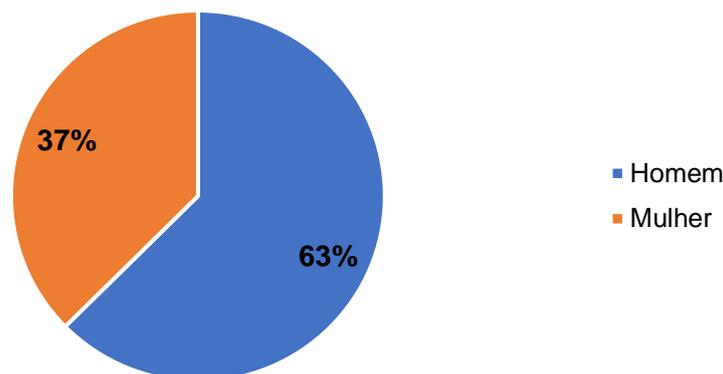
O estudo sobre a formação didático-pedagógica do professor bacharel começou a ser questionada nos anos 90, quando datam muitas reformas em relação ao processo de ensino. É importante nesse estudo conhecer as dissertações e teses em seus vários aspectos como metodologias, objetivos e resultados. Para tanto, é necessário conhecer sua estrutura de construção para melhor embasamento tanto bibliográfico quanto metodológico nas discussões relacionadas ao objeto de estudo.

3.1 RESULTADOS ENCONTRADOS NAS TESES E DISSERTAÇÕES

3.1.1 Quanto ao gênero

A questão relacionada ao gênero do professor, não é um assunto novo, pois muito já se tem discutido sobre esta profissão ser tipicamente feminina, assim como os condicionantes que construíram essa prática ao longo da história como uma profissão feminina. Pouco neste quesito tem-se pesquisado sobre o papel assumido pelos homens na profissão de professor, acredita-se que surgem cada vez mais inquietações diante dos acontecimentos que envolvem esses processos quando é o homem o protagonista desses enredos. Vejamos no Gráfico 7, o gênero destacado dos professores pesquisados nas teses e dissertações.

Gráfico 7: Gênero do público-alvo das pesquisas



Fonte: Pesquisa de Campo (2019)

Neste ponto encontrou-se uma realidade habitual, onde 63% do público-alvo pesquisado são homens que lecionam no ensino superior nos cursos de Ciências Contábeis e apenas 37% são mulheres.

É fato que a presença feminina é maior em número de estudantes nas universidades brasileiras, entretanto, as mulheres não são a maioria entre os docentes da Educação Superior, território de maior “prestígio” na educação, diferentemente da educação básica, onde a presença das professoras se sobressai a dos professores. O censo da Educação Superior de 2012, mostra que do número total de docentes das Instituições de Ensino Superior do Brasil somam um total de 378,939. Sendo que 207.342 são do sexo masculino, enquanto as mulheres somam apenas 171.597 nas IES. (INEP, 2012)

O habitual dentro das práticas de ensino, ainda seja a cultura da “professora”, isto é, a profissão de “ensinar” ainda seja predominantemente feminina. No entanto, esta não é realidade para o ensino superior, a ascendência já é masculina e ainda o reforço de que o alto índice de professores homens, se deva ao fato da profissão de contador, ainda ser de predominância masculina, e ao fato dos professores em sua maioria, serem contratados baseados na experiência como contador.

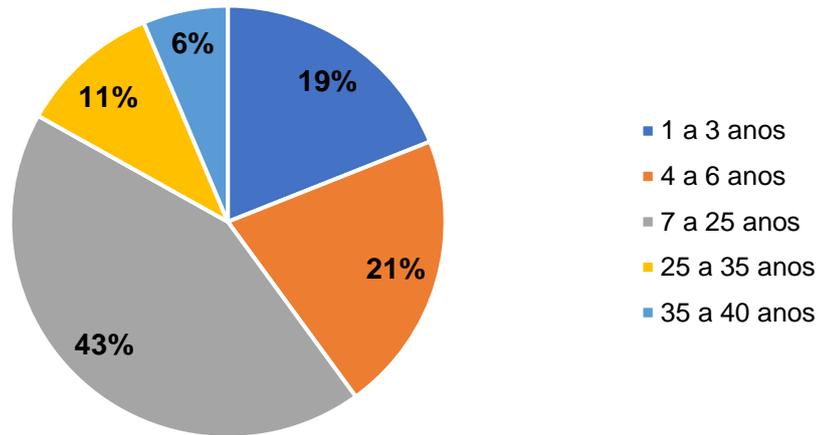
3.1.2 Quanto ao tempo de exercício na docência

Iniciar a carreira docente é uma etapa muito importante no caminho do “aprender” a ser professor. Nesse percurso, ele desestrutura, pensa em desistir, pensa em ficar, duvida do que sabe e do que não sabe, duvida da sua formação e da sua prática, e todas essas preocupações vão tomando forma em momentos e se desfazendo em outros.

Pesquisa 2: Motivos que levam a escolha da profissão docente: Influência do meio social, amigos e família. Na fala dos entrevistados percebe-se que há uma coerência quando afirmam que a docência surgiu por acaso, e que foi um ato que mesmo sem ser planejado, contribuíram para modificar a sua realidade.

Para aquele que perseveram na profissão, só resta compreender o “ser” e o “fazer” do professor, e isso leva tempo. Conforme mostra o Gráfico 8, o tempo de exercício na docência dos professores pesquisados.

Gráfico 8: Tempo de exercício na docência.



Fonte: Pesquisa de Campo (2019)

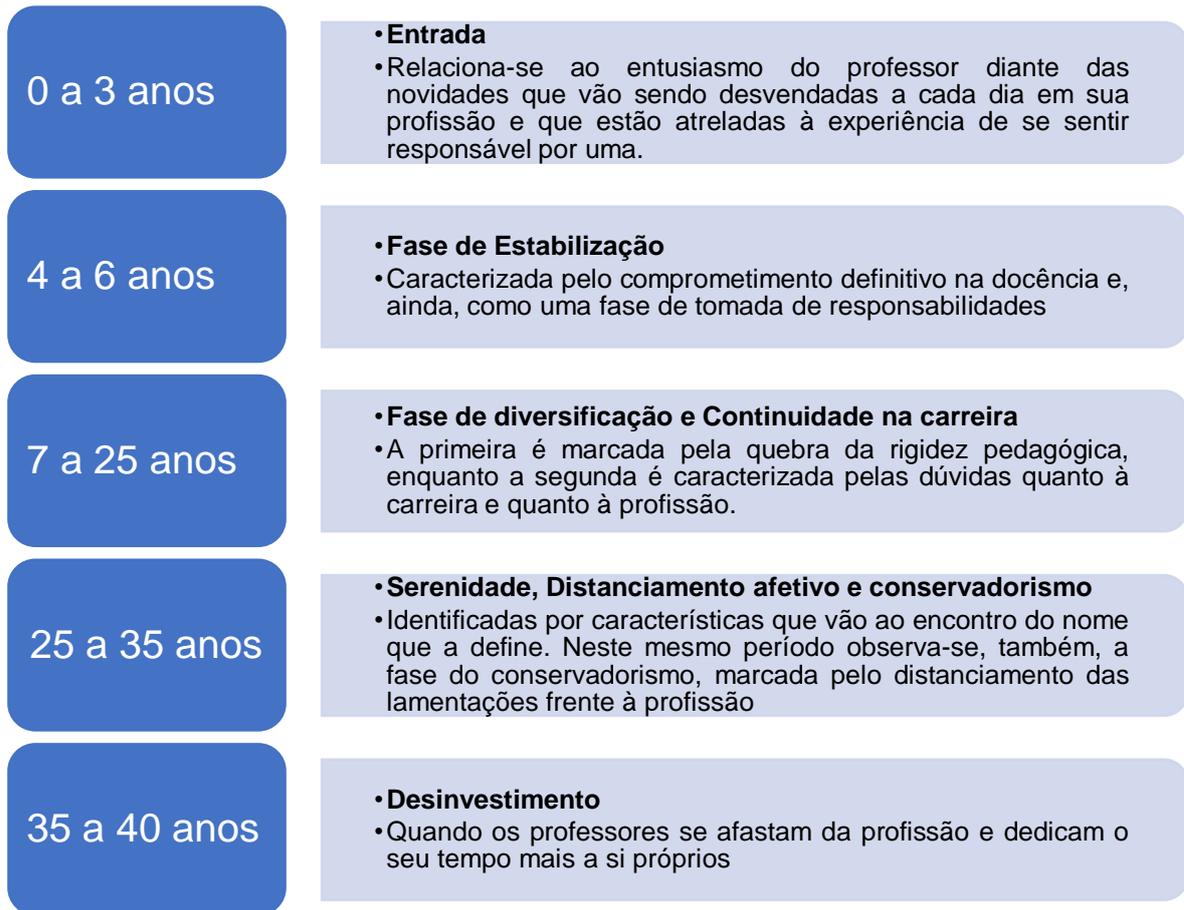
O processo de profissionalização do professor universitário acontece continuamente e acrescenta experiências e saberes diversos, que vão proporcionar o domínio do exercício docente e de si mesmo. (TARDIF, 2000). Nesse caminho é possível identificar períodos ou etapas no exercício da docência? Quando o professor estaria melhor preparado para a profissão e os desafios que vem com a prática docente? Como se daria a formação ao longo da vida docente?

Pesquisa 3: A maioria dos professores entrevistados, possuem entre 7 e 10 anos de experiência na docência universitária, o que revela que boa parte dos professores da amostra, iniciaram a carreira docente no ensino universitário a pouco tempo.

Pesquisa 4: tempo de experiência docente no ensino superior dos investigados que, em termos médios, é de 10 anos.

O ciclo de vida docente proposto por Huberman (2007), para estabelecer ou delimitar as fases, ou etapas, ou ciclos, que se constrói ao longo da vida como docente, nos faz em algum momento refletir sobre a prática, a formação, a vivência. Nesse sentido, Huberman (2007) apresenta o ciclo de vida dos professores como forma de entrosamento de alguns determinantes da carreira profissional, como mostra o Fluxograma 5.

Fluxograma 5: Ciclo de vida do professor



Fonte: Adaptado de Huberman (2007)

A carreira docente é um caminho ininterrupto, marcado pela não igualdade dos anseios vivenciados pelos professores nas etapas, pois suas significações adaptam um entendimento mais generalizante sobre as mesmas. A faixa etária de atuação como professor das pesquisas destaca que 43% (quarenta e três) dos professores das pesquisas estão atuando como professores entre 7 (sete) e 25 (vinte e cinco) anos, ou seja, estão na fase de diversificação e continuidade na carreira e que 21% (vinte e um) encontram-se na fase de estabilização da profissão docente. Apenas 19% (dezenove) estão em fase de entrada da carreira e 6% (seis) permanecem na fase final da profissão, ou seja, o processo de desinvestimento.

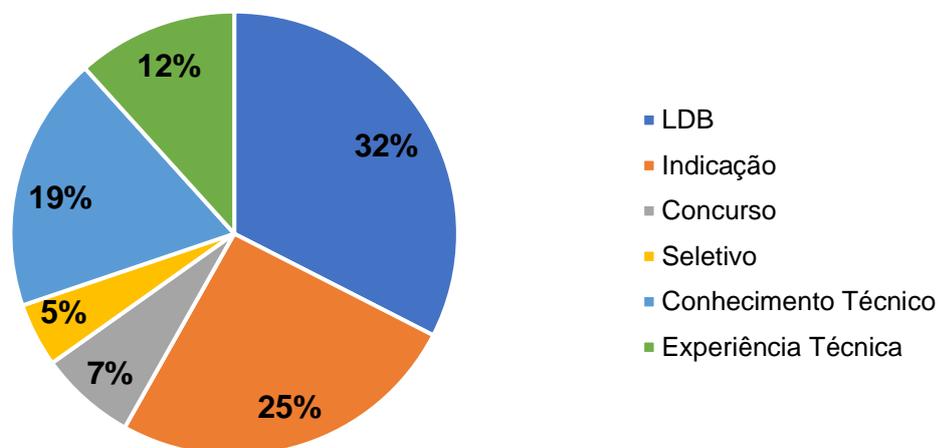
Huberman (2000) afirma que é complicado analisar o ciclo de vida profissional docente com a pretensão de construir perfis-tipo, sequências e fases, pois unificar num mesmo grupo os indivíduos que parecem compartilhar traços em comum, é um trabalho difícil, uma vez que é preciso analisar as diferenças nos meios sociais. Nesse

caminho, mesmo estando em anos X da idade, podem estar na fase seguinte ou fase anterior, tudo varia muito em acordo com a vivência daquele professor.

3.1.3 Quanto as exigências para ser professor

Ser professor universitário é uma profissão almejada por muitos profissionais que tem pretensão de atuar no ambiente acadêmico e que procuram estabilidade profissional e financeira. O procedimento para ingressar em instituições de ensino superior como professor pode variar de acordo com a instituição, seus critérios, se são públicas ou privadas. No geral, é preciso alguma formação em nível de especialização, com títulos de mestre ou doutor em casos específicos, além de experiências profissional e didático-pedagógica em muitos casos.

Gráfico 9: Exigências para ser professor



Fonte: Pesquisa de Campo (2019)

O que se pode observar durante o processo de leitura e fichamento é que a contratação em sua maioria 32% (trinta e dois), afirmaram que foram contratados baseados na LDB, qual estabelece que para ser professor de ensino superior, é necessário que o docente tenha pós-graduação em programas de mestrado e doutorado. Mas uma observação importante, é que todos os professores participantes da pesquisa disseram que foram “contratados” com base na LDB, mas acreditavam seriamente que não era bem assim, isso “era o que era divulgado”. Na verdade,

precisariam ter mestrado ou doutorado sim, mas na área, não era importante. O certificado e experiência sim, era significativo.

Os 25% (vinte e cinco) que foram indicados, alegam que foram indicados baseados em sua experiência como contador e atuação em eventos da área contábil. Baseados exclusivamente no conhecimento técnico, foram 19% (dezenove). 12% (doze) disseram que foram contratos baseados na experiência técnica. Apenas 5% (cinco) foram contratados através de seletivos e 7% (sete) através de concurso público.

Pesquisa 1: A maioria afirma que foi convidado, por ser um profissional de renome em sua área de atuação profissional.

Pesquisa 2: Estes se basearam na LDB 9.394/96 que estabelece, para ser professor de ensino superior, é necessário que o docente tenha pós-graduação em programas de mestrado e doutorado

Pesquisa 3: Inicialmente no caso dessas IES, foram todos contratados por indicação, tendo em vista sua experiência profissional, não se focando na formação pedagógica. Entretanto, em certo ponto, a instituição “pressiona” o professor a buscar essa formação.

Pesquisa 4: Os professores foram contratados com base na experiência técnica. Ensino tradicional, embora se considerem muito atualizados e suas práticas docentes eficientes.

Pesquisa 7: Estes se basearam na LDB 9.394/96 que estabelece, para ser professor de ensino superior, é necessário que o docente tenha pós-graduação em programas de mestrado e doutorado. A maioria foi contratado baseado em sua experiência como contador.

Pesquisa 12: Foi considerado a vasta experiência que cada professor tem em âmbito técnico. Foram indicados/escolhidos por conveniência.

Pesquisa 13: Se baseiam na LDB, mas investem na formação complementar, tanto em âmbito técnico, como pedagógico.

Inicialmente no caso dessas IES, conforme citado acima, quase em sua totalidade, os professores foram todos contratados por indicação, tendo em vista sua experiência profissional, não se focando na formação pedagógica. Entretanto, em certo ponto, a instituição “pressiona” o professor a buscar essa formação.

3.1.4 Quanto à formação dos professores e qualificação para docência

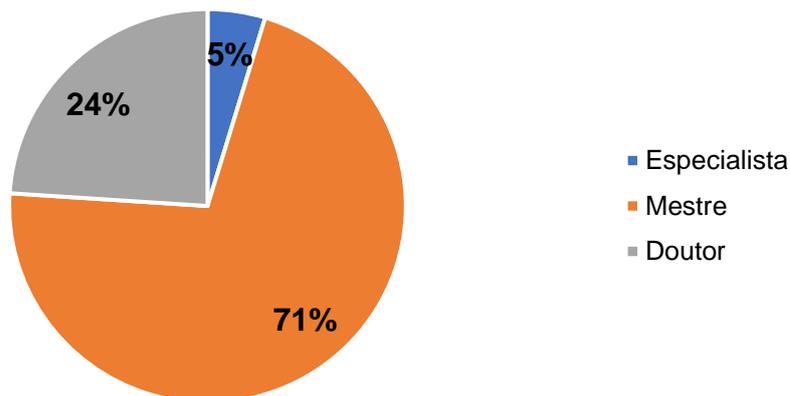
A formação do professor é uma questão delicada, pois encontrar problemas na formação do professor licenciado já é uma preocupação, o que se pensar do professor bacharel? Atualmente se vive momentos de tensões no campo educativo, onde se

questiona o saber docente em âmbitos globais e locais, entre tradição e modernidade, nesse momento o professor toma para si responsabilidades na educação e na formação de seus alunos, para que estes possam estar preparados para encarar os desafios do mundo moderno e das constantes e rápidas atualizações em torno da profissão que escolheram.

A afirmação de que o professor é um sujeito dotado de uma ação crítica e reflexiva, que tem consciência da sua prática pedagógica, por meio da junção entre esquemas práticos e teóricos que os sustentam, é um indicativo de que a docência não é uma "[...] atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas." (PIMENTA, 2009, p.18). De acordo com esse entendimento, ser professor é uma profissão que demanda capacitação própria e específica, independentemente do nível de ensino.

De acordo com as pesquisas, existe uma preocupação em relação a formação dos professores atuantes dos cursos de ciências contábeis. Esses são mestres e doutores sim, mas poucos nas áreas focadas no ensino.

Gráfico 10: Formação dos professores



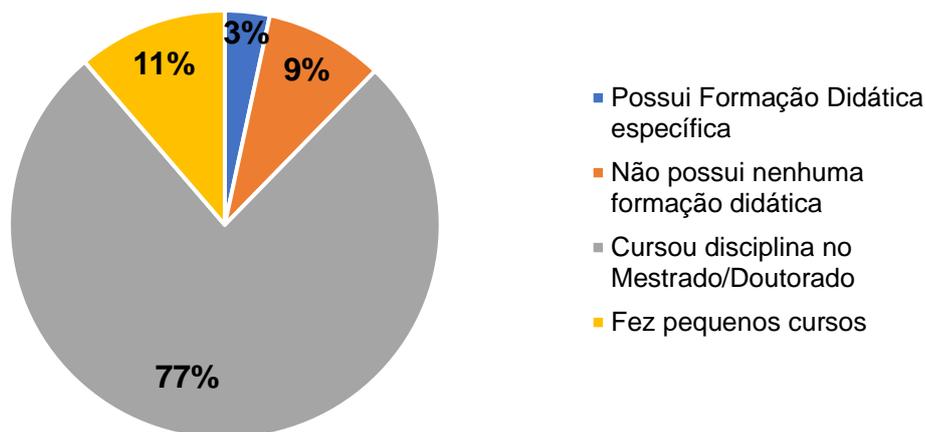
Fonte: Pesquisa de Campo (2019)

Tem-se um excelente percentual em relação a formação *Stricto Sensu*, onde 71% (setenta e um) dos professores são mestres e 24% (vinte e quatro) são doutores, onde apenas 5% (cinco) são especialistas (*lato sensu*). No entanto, os dados dizem respeito a formação geral, e não especificamente a formação didático-pedagógica. A LDB apenas estabelece que o docente tenha pós-graduação em programas de mestrado e doutorado, não especifica a área.

E é certo que nem sempre os cursos de mestrado e doutorado cumprem com esse objetivo (habilitar para o ensino docente), pois a pesquisa como parte complementar do desenvolvimento acadêmico ainda é privilegiada pelas instituições de ensino, fazendo com que as disciplinas de cunho didático-pedagógicas permaneçam de fora de seus currículos, e quando são oferecidas, se restringem geralmente ao curso de Metodologias ou Didática do Ensino Superior.

Lacerda (2011) destaca que os conhecimentos construídos, no exercício da profissão docente, podem ser associados aos saberes docentes na educação superior. Nesse mesmo entendimento, Nunes (2001) defende que uma parcela dos professores inseridos na docência superior tem, como referência, a experiência da prática profissional técnica. Destaca-se ainda que, embora fundamental, a experiência profissional técnica não é suficiente para a atuação do bacharel como professor. Diante disso, vejamos o que o Gráfico 11 revela sobre a formação didático-pedagógica desses professores bacharéis.

Gráfico 11: Formação didático-pedagógica



Fonte: Pesquisa de Campo (2019)

Destaca-se nos resultados 77% (setenta e sete) dos professores alegam terem cursado uma disciplina de metodologia no mestrado/doutorado. O que seria estranho, tendo em vista que os mestrados e doutorados, não em sua totalidade, mas, a maioria são em âmbito técnico e não possuem disciplinas na área metodológica, e nem estágios didáticos, por serem em caráter estritamente profissional ligado ao bacharelado. Ainda, apenas 11% (onze) afirmaram que fizeram pequenos cursos na

área didático-pedagógica e somente 3% (três) afirmam terem feito um curso *Latu Sensu* específico, geral o “Docência do Ensino Superior”.

E ainda 9% (nove) confirmaram não terem feito nenhum curso dessa natureza, por afirmarem que não era necessário e nem consideravam útil, estudar quatro anos para “dar aula”. Estes acreditam que o Mestrado e o Doutorado os qualificam para docência, não sendo “tão” necessária uma formação somente para “isso”. Esses são eventualmente professores graduados em áreas de bacharelados, com especializações em áreas afins a atividade profissional. Vejamos alguns achados nas teses e dissertações:

Pesquisa 1: Não possuo formação em licenciatura, a minha graduação é bacharelado e, neste curso, não tem licenciatura. É visível que a maioria dos docentes concorda que o aprendizado em sala de aula, em sua formação inicial, colaborou, mas foi preciso buscar, depois da formação inicial, preparações para a docência. “O que aprendi na graduação foi importante, mas nós formamos professores com o passar do tempo e da experiência”.

Pesquisa 2: Os professores quase que em sua totalidade acreditam que o Mestrado e o Doutorado os qualificam para docência, não sendo “tão” necessária uma formação somente para “isso”.

Pesquisa 3: Os professores consideram que ter feito curso de especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado, trouxe formação para a docência universitária.

O trabalho de leitura e fichamento mostra que os professores têm formação em suas respectivas áreas do bacharelado, os poucos que têm formação pedagógica as fizeram muito depois de começar a atuação docente e em cursos de menor duração, além de outros afirmarem que durante o seu mestrado e/ou doutorado não tiveram nenhuma disciplina específica que era voltada à docência.

A base prática que esses professores possuem é sua própria prática, e acreditam que funciona. No entanto, Andrade (2006) assegura que somente a experiência não é capaz de tornar esse profissional apto para enfrentar os desafios do professorado e que uma formação direcionada para a construção de saberes pedagógicos é necessária.

Diante disso, o professor poderá, se achar conveniente, desenvolver suas práticas e seus conhecimentos para as novas cobranças da sociedade, do aluno, dos diversos universos culturais e das formas de comunicação presentes, pois esses são seus subsídios de trabalho, que sofreram e estão em constantes transformações. Neste sentido, Libâneo (1998, p.10) reforça:

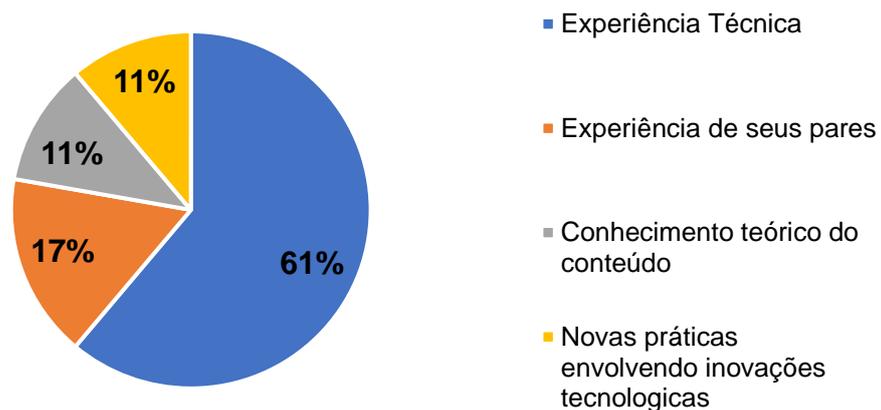
O novo professor precisaria, no mínimo de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular com as mídias e multimídias.

A formação para o professor bacharel, pelo que consta das pesquisas, ainda fica a cargo dos mesmos, por iniciativa individual deles. Em muitos casos, tudo que as IES fazem, é liberá-lo parcialmente de sua atividade docente, para direcionar uma parcela desse tempo ao curso e muitos reclamam justamente disso, são cobrados por essa formação depois de contratados, precisando desenvolver tudo que é sua competência e ainda trabalhar em suas competências pessoais. É nesse momento, que muitos deixam a formação extra de lado, por não aguentarem tantas obrigações, passando-a para segundo plano.

3.1.5 Quanto à prática docente

Cabe ao professor que se formou bacharel compreender que seu papel docente vai além de uma transmissão de informação acumulada pela humanidade ao longo dos anos, trata-se de construir uma educação com base na constante crítica sobre as situações sociais em que vivem: questões de ordem política, econômica e cultural, para que alcancem a construção de novos conhecimentos que, de fato, se voltem às necessidades sociais e coletivas da humanidade (MOURA, 2014), premissa que precisa nortear todo o trabalho docente do bacharel. No entanto, o que se observa nas pesquisas é justamente o contrário disso. Vejamos o Gráfico 12.

Gráfico 12: Base da prática docente dos professores

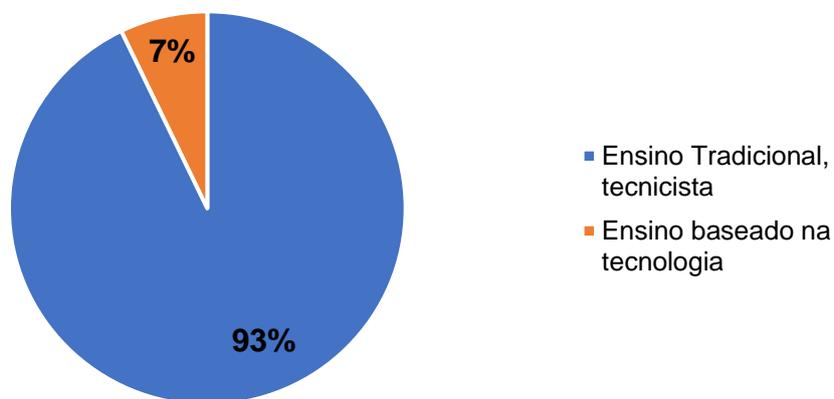


Constatou-se que 61% (sessenta e um) dos professores tem sua prática docente fundamentada na experiência técnica que possui, ou seja, prática profissional como contador. Ainda 17% (dezessete) afirmam terem sua prática baseada nas vivências de seus pares, isto é, aprendeu a ser professor, pela prática de outros professores.

Outros 11% (onze) fundamentam sua prática no conhecimento teórico do conteúdo, aqui são professores que muitas vezes vieram convidados depois de cursar um mestrado, sem nunca terem trabalhado como contadores. E ainda 11% (onze) dizem utilizar em sua prática docente os recursos tecnológicos, que em sua maioria são novos professores que se lançam na atividade docente já com domínio ativo da tecnologia.

Mas o fato mais impressionante encontrado nas pesquisas é o fato de absolutamente quase todos encontrarem em sua prática a base tradicional de ensino, como mostra o Gráfico 13. Os professores empregam seus conhecimentos pessoais, trabalham com livros didáticos, fundamentam-se da própria experiência e vão agregando esses elementos na sua formação e prática profissional docente, na medida em que realizam seu trabalho e acreditam fortemente terem resultados positivos.

Gráfico 13: Base da prática de ensino



Fonte: Pesquisa de Campo (2019)

Apenas 7% (sete) dos professores caracterizam seu ensino como moderno, baseado nas inovações tecnológicas em que a prática como contador é fundamentada, esses professores acreditam no ensino aberto e participativo entre

professor e aluno, em que o professor na condição de responsável, primeiro de sua aula, coordena o processo permitindo transformar a aula num espaço contínuo de aprendizagem, aproximando a instituição e os alunos da comunidade.

O ensino tradicional foi considerado tecnicista por 93% (noventa e três) dos professores como prática dominante e estes acreditam no saber experiencial, um saber baseado no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio, sendo que este saber é fruto da experiência e por ele (professor) validado. Basicamente, esses professores consideram a vivência técnica como suficiente para gerir uma boa aula, embora se considerem muito atualizados e suas práticas docentes eficientes. Vejamos alguns resultados encontrados nas teses e dissertações, nas falas dos professores e coordenadores dos cursos de Ciências Contábeis.

Pesquisa 3: o professor utiliza-se da aula expositiva para apresentar o conteúdo e espera que os alunos reproduzam o que aprenderam através de exercícios e avaliação escrita.

Pesquisa 4: A prática docente é baseada na experiência técnica. Ensino tradicional, embora se considerem muito atualizados e suas práticas docentes eficientes.,

Pesquisa 5: A prática docente revela-se à luz das narrativas pessoais, ser constituído não apenas por aqueles saberes específico da área, mas por um amalgamado de saberes, produtos de diferentes origens, entre estes, o saber da experiência.

Pesquisa 6: A força da racionalidade técnica e do ensino tradicional se fazem evidentes diante do contexto desse primeiro instante em que os docentes se manifestaram

Pesquisa 7: Prática de ensino baseada na reprodução e repetição, onde o professor é centro do conhecimento, mas demonstram preocupação com o método praticado, mas sem interesse para mudança.

Pesquisa 9: Prática voltada a experiência profissional. Ensino tradicional. Tecnicista.

Pesquisa 10: a prática ainda se baseia em uma exposição da teoria acompanhada de exercícios e atividades que colocam em prova a teoria vista

Os professores afirmam planejar e organizar as atividades de ensino a partir de como pensam que o conhecimento acontece com mais facilidade, acompanham mudanças que envolvem os conhecimentos técnicos das disciplinas que ministram com mais facilidade, e preparam material didático de apoio às atividades do curso com a utilização das tecnologias da informação e comunicação, com características tradicionais, na maioria dos casos, de repetição.

A prática pedagógica dos professores revelou-se em transpor, inicialmente, - a síntese do conteúdo teórico em slides, nos primeiros momentos da aula, até o intervalo, com posterior resolução de exercícios, atividades e estudos de casos, que visam a internalização desses conteúdos na segunda parte. A prática ainda se baseia em uma exposição da teoria acompanhada de exercícios e atividades que colocam em prova a teoria vista, repetindo e repetindo se necessário os exercícios até o conteúdo ser “aprendido”.

3.2 FORMAÇÃO DO PROFESSOR CONTADOR

Dada a complexidade que hoje se apresenta para a docência no ensino superior, muitas vezes a formação inicial, mesmo que agregada à experiência profissional, não é suficiente para se enfrentarem as situações de sala de aula (GAETA; MASETTO, 2013, p. 107).

O curso de Ciências Contábeis no Brasil capacita o profissional em contabilidade para atuação em vários campos do ramo contábil. No entanto, dificilmente, aqui se forma um professor, tendo em vista que o curso é em nível de bacharelado. Isso nos deixa o questionamento: O que é preciso para ser professor de ciências contábeis? Ser bacharel? Atuar na prática como contador? Ter formação complementar específica? Cursar um mestrado? Um doutorado? Em que área? A legislação estabelece que para atuar como professor do ensino superior, é necessário que este possua uma formação acima da área de graduação, sem mesmo estabelecer que seja da área de ensino, no caso dos professores bacharéis.

Miranda (2010) realizou uma investigação sobre a formação pedagógica disponibilizada pelos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis, tendo como base as disciplinas pertinentes ao ensino e descobriu que entre os 18 Programas de Mestrado e os três de Doutorado existentes no Brasil, em 2008, tão somente dois (Mestrados) havia a obrigatoriedade de se cursar disciplinas didático-pedagógicas, e ainda assim, estas ofereciam as menores cargas horárias.

A docência não é tão divulgada como opção profissional, principalmente nos cursos de bacharelado em Ciências Contábeis, que tem como foco o exercício principal à performance dentro de empresas e/ou escritórios. O curso de Ciências Contábeis passou por vários momentos de estruturação até harmonizar as matrizes curriculares e se adaptar as novas funções, diferenciadas entre técnico Contábil e

Bacharel em Ciências Contábeis. Em relação à formação do professor universitário, Pachane (2003) destaca que existe uma carência em relação a pesquisas que evidencie a formação pedagógica, que deveria ser priorizada a abordagem de formação voltada à prática da docência universitária.

Pachane (2003) relata ainda que a situação da atuação do professor no magistério superior é vista apenas como uma formalidade, pois a contratação tem sido restrita ao conhecimento aprofundado da disciplina a ser ministrada, podendo ser um conhecimento prático (expresso por práticas anteriores) ou teórico/epistemológico (proveniente da prática no ensino acadêmico).

Destaca-se que para a atuação de professores em cursos de nível superior tem ocorrido negligências, logo há muito por se fazer em termos de pesquisas e práticas. A respeito da formação técnica e acadêmica do professor da área de Ciências Contábeis, as exigências mínimas dos habilitados para atuar no ensino superior da referida área, são destacados por Gonçalves; Gasparin (2013, p.1-2)

Não só a formação técnica do professor é importante, como também conhecimento específico de sua formação pedagógica em sua área de atuação, pois para atender uma nova demanda de mercado, a atuação do profissional como docente no ensino superior se faz necessária essa prática pedagógica, a fim de atuar de forma eficiente na transmissão do conhecimento, como também a interação da teoria e prática contábil. Tal exigência é determinada não só pelo mercado de trabalho, mas principalmente pelo MEC, que, conforme já citado anteriormente, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, estabelece que, pelo menos, um terço do corpo docente do Ensino Superior tenha titulação acadêmica de mestrado e doutorado. Além disso, a importância de o docente estar habilitado de forma didática e pedagógica permite envolver o aluno no processo ensino/aprendizagem, procurando uma participação ativa do aluno no referido processo de aprendizagem.

O perfil do professor contador tem sido discutido pelo fato dele não possuir uma qualificação pedagógica ao longo de sua formação. O ensino como área de atuação profissional do contador tem aumentado com o tempo, esse fato coloca em evidência sua formação para o desempenho do futuro professor, pois esta formação está relacionada efetivamente ao conhecimento necessário para o exercício da docência. Segundo Comunelo; Espejo; Voese; Lima (2012, p. 7) *apud* Perazo; Machado; Cruz; Quintana (2014, p. 3):

Estudos sobre a formação de professores e pesquisadores em contabilidade importam no processo de desenvolvimento do ensino e esta pesquisa gera subsídios para que as IES e mais especificamente os cursos de Ciências

Contábeis das IES pesquisadas, olhem para si próprios, percebam suas virtudes e limitações e possam delimitar estratégias para melhorar a qualificação de seus docentes e, conseqüentemente, a qualidade do curso ofertado.

É de suma importância que haja pesquisas voltadas para o ensino da contabilidade, pois são contadores atuando como professores que, em sua maioria “ensinam” sem a qualificação para docência. Assim melhoraria a qualificação dos professores e a qualidade nas ofertas do curso voltadas para a área. É necessário que se implante políticas e ações que visem a qualificação dos professores contadores, proporcionando uma melhoria em sua prática docente e também desenvolver subsídios para seus próprios preparos pedagógicos dentro das instituições.

Os professores não precisam somente de uma formação profissional (bacharelado), necessitam de uma preparação pedagógica, para que possam transmitir conhecimentos com excelência, ou seja, desenvolver os conteúdos didaticamente e dessa forma proporcionar uma interação que envolva cada vez mais o aluno no processo de ensino/aprendizagem. Oliveira; Silva (2012) *apud* Perazo; Machado; Cruz; Quintana (2014, p. 3) defendem a seguinte ideia em relação a formação pedagógica:

Apontam para a importância da formação pedagógica como pré-requisito para o exercício da docência, sob o argumento de que muitas vezes os conhecimentos específicos do professor em relação à sua área de formação, bem como sua experiência profissional e titulação na área comum à de formação, são decisivos na forma de admissão para o exercício da docência em detrimento da formação pedagógica.

Defende-se que a formação pedagógica é a ponte para que seja feita uma abordagem mais eficaz no aprendizado do aluno, uma vez que os conhecimentos específicos e a experiência da área de formação são determinantes na hora da contratação do profissional. Um professor sem uma base didático-pedagógica poderá trazer uma grande carência no desenvolvimento da docência (LIMA, 2006).

Para o professor contador, a especificidade da formação pedagógica torna-se ainda mais imprescindível, por não possuir especialização que lhe dê suporte no exercício da profissão docente. Além da exigência de formação complementar, o professor de Ciências Contábeis encara outros obstáculos: incorporar conhecimentos teóricos e práticos, transformando o teórico tão determinante quanto o prático, e o

prático prazeroso e de fácil aprendizagem. Pois, um estudante quando escuta as palavras "débito", "crédito", "balanço" e "razonete" no primeiro momento, se confunde com a contabilidade e suas terminologias contábeis⁹ não compreendidas.

Diante disso, para o professor de Ciências Contábeis não é suficiente ter somente o domínio da prática contábil, deve dominar a teoria e o fundamento dos métodos utilizados. As metodologias de ensino representam o método utilizado pelos professores para trabalhar seu conteúdo e representam a organização de roteiros para diferentes situações didáticas (MARION, 2001). Existe uma variedade de metodologias que podem ser aplicadas nos cursos de ciências contábeis como está especificado no Quadro 8.

Quadro 8: Metodologias aplicáveis ao ensino superior em Ciências Contábeis.

Modalidade	Descrição	Autor (es)
Aula expositiva	Consiste numa predileção verbal utilizada pelos professores com o objetivo de transmitir informações a seus alunos.	Marion (2001); Gil (2010)
Seminário	"Procedimento didático que consiste em levar o educando a pesquisar a respeito de um tema a fim de apresentá-lo e discuti-lo cientificamente".	Néreci Apud Marion (2001, p. 129)
Excursões e visitas	Aproximação da vivência prática da profissão contábil.	Marion (2001)
Estudo dirigido	Orientação aos alunos no estudo de determinado conteúdo, sendo recomendada para que os discentes possam evoluir conforme próprio ritmo.	Marion (2001)
Dissertações Ou resumos	Permite o desenvolvimento de várias aprendizagens: promove a iniciativa na busca de informações, dados e materiais necessários para o estudo; desenvolve capacidades para selecionar, organizar, comparar, (Analisar, correlacionar dados e informações; fazer inferências e comunicar oralmente e por escrito os resultados obtidos).	Marion (2001) Masetto (2003)
Jogos de empresa	Permitem "ao aluno, em grupo, tomar decisões em empresas virtuais, negociando com outras empresas de outros grupos da sala de aula ou até mesmo de outras classes, períodos e cursos".	Marion (2001, p.132)
Simulações	Principalmente softwares educacionais que permitam diversas opções ao aluno, revisando constantemente suas decisões.	Marion (2001, p.132)
Estudo de caso	Os estudantes aprendem a aplicar a teoria e conceitos aprendidos em sala em diversos problemas e situações.	Marion (2001)
Estágio	Período de estudos práticos para a aprendizagem e a experiência, envolvendo supervisão, revisão, correção e exame cuidadoso, trazendo resultados surpreendentes quando visto e desenvolvido de forma aplicada.	Frey e Frey (2002)
Palestras	Docente convida um profissional, da área contábil ou áreas afins, para realizar uma palestra e ao final desta, os acadêmicos têm possibilidade de fazer questionamentos e tirar dúvidas.	Marion (2001)

⁹ **Terminologia Contábil:** Conjunto de termos particulares ou nomeação da ciência contábil. Linguagem própria da profissão.

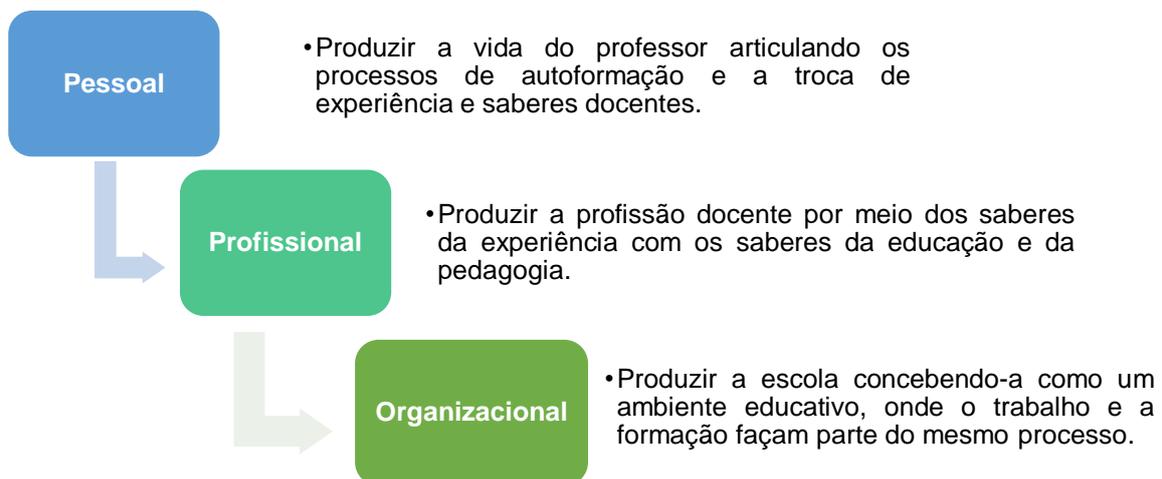
Ensino individualizado	O ensino individualizado é a estratégia que procura ajustar o processo de ensino-aprendizagem às reais necessidades e características do discente.	Petrucci; Batiston, (2006, p. 294)
------------------------	--	------------------------------------

Fonte: Adaptado de Engel, Vendruscolo, Bianchi (2015).

O Quadro 8 ressalta as metodologias que podem ser usadas pelos professores de ciências contábeis de forma geral. É bem diversificada, uma vez que a forma como será a aplicação do ensino é de acordo com cada professor, pois a maneira de instruir o aprendizado varia de professor para professor e com os professores de ciências contábeis é bem mais complexo, por não serem preparados para docência, eventualmente, eles [professores] aprendem e exercitam essas estratégias metodológicas, eventualmente com a prática (ENGEL; VENDRUSCOLO; BIANCHI, 2015).

É necessário que essa habilidade desenvolvida pelo professor, transformando-o em um educador. Nóvoa (1995) e Pimenta (1996) propõem a formação de professores em três dimensões:

Fluxograma 06: Dimensões da formação de professores



Fonte: Adaptado de FACCI (2004)

De acordo com o Fluxograma 06, tais dimensões originaram novas perspectivas aos estudos sobre os professores, pois reforçam a influência da individualidade do professor na atuação docente, é uma série de fatores influenciando na formação o professor e na sua prática. A esse respeito, Lopes *et al.* (2004, p. 35) reforça que “[...] o nível de qualidade na formação dos Bacharéis em Ciências Contábeis atingido é, no máximo, de excelente reprodução da técnica”. É preciso um comprometimento da parte do professor com a educação, de uma forma geral, não

podendo esquecer que o conteúdo transmitido tem que ter a marca do seu envolvimento (NOSSA, 1999).

Nesse sentido, entende-se que todo assunto tratado ou transmitido pelo professor acaba sendo registrado/entendido pelo aluno, podendo ser visto de forma boa ou ruim, e sua responsabilidade é grande, devido ao comprometimento do aluno em entender ou não. Ainda corroborando com Nossa (1999), o professor tem que sempre buscar atualizar-se, para que não fique apenas repetindo assuntos. Quando o educador busca se atualizar, quer seja por participação em congressos, seminários, cursos e palestras, ele acaba mantendo-se atualizado e proporcionando estímulos a novas pesquisas científicas.

Vale ressaltar que somente participações em eventos não garantem a qualidade de formação, no caso pedagógica, tendo em vista, que este não teve um “ensino-base” para completar como formação continuada, por exemplo. Conforme Engel *et al.* (2015, p. 3) *apud* ANDERE, (2007, p. 1):

Estudando a formação prática, técnico-científica, pedagógica, social e política constatou que: os programas de Contabilidade *Stricto Sensu* estão direcionados para a formação técnico-científica, em primeiro lugar, à formação de pesquisadores com conhecimentos teóricos e específicos da área contábil, seguidos do incentivo à formação acadêmica e prática e com pouca abordagem da formação social e política.

De acordo com Nossa (1999) Andere (2007) e Gil (2010) o professor que atua na área de educação, como professor de Ciências Contábeis, não possui formação pedagógica sistemática proporcionada pelos programas de contabilidade *Stricto Sensu*, sua formação em sua maioria é estritamente voltada ao bacharelado e esse fato coloca em “cheque” sua prática como professor.

Atualmente para atuação como professor no nível superior é exigido uma formação acima do título de graduação, seja em instituições públicas ou privadas. De acordo com os artigos. 43, inciso II, e 48, caput, da LDB 9.394/96, a docência no magistério superior é uma profissão regulamentada nos termos do art. 5º, inciso XII, da CF.

Para integrar o corpo docente é preciso ter habilitação para o magistério superior de titulação de “pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Porém, é possível obter uma preparação em cursos de pós-graduação *lato sensu*, especialização, como está previsto no art. 52, inciso III, que exige como

uma das características da instituição universitária “um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado e doutorado”. Por essa razão que Dias Sobrinho (1998, p. 144) destaca que:

É nesse quadro que se há de discutir a pós-graduação enquanto escola de formação de professores para a educação superior. Não há dúvidas que a pós-graduação, apesar de suas deficiências, cumpre importante papel na consolidação das universidades e na geração e fortalecimento de uma cultura e de um sistema de pesquisa.

O sistema de pós-graduação brasileiro está dividido em *lato sensu*¹⁰ e *strictu sensu*¹¹ e visa uma formação complementar para fundamentar os conhecimentos ou a formação acadêmica, para atividades de pesquisa e docência.

Segundo Masetto (1998), a crença de que quem tem conhecimento, sabe automaticamente ensinar, não corresponde com a realidade de muitos professores, que atuam sem nenhum preparo pedagógico, até porque ensinar em uma sala de aula requer muito mais do que o domínio de determinados conteúdos e/ou demonstrações de como as coisas acontecem na prática, é necessário ter habilitação mínima e formação para prática docente.

Bastos (2007, p. 104) destaca que essa “responsabilidade de qualificação de cursos de pós-graduação, especialização, mestrado e doutorado são de competência do Ministério da Educação através da CAPES”. O autor ainda defende a ideia de que não pareçam existir programas de mestrado e doutorado no qual tivesse a preocupação em formar professores para atuarem de forma didático-pedagógico como profissionais que se dedicassem ao ensino superior, salvo os cursos superiores voltados para as áreas das humanas.

A exigência para a formação de um docente de graduação varia conforme a área pretendida. Entretanto, os cursos de bacharelado não habilitam o estudante a ministrar aulas automaticamente. A docência no ensino superior requer o domínio de algumas habilidades didático-pedagógicas, além de formação em uma área específica do conhecimento e experiência profissional. Portanto, qualquer profissional formado em bacharel precisa, no

¹⁰ **Lato Sensu** compreende programas de especialização e incluem os cursos designados como MBA (Master Business Administration). Com duração mínima de 360 horas, ao final do curso o aluno obterá certificado e não diploma.

¹¹ **Stricto Sensu** compreende programas de mestrado e doutorado abertos a candidatos diplomados em cursos superiores de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino e ao edital de seleção dos alunos (Art. 44, III, Lei nº 9.394/1996). Ao final do curso o aluno obterá diploma.

mínimo, possuir uma especialização para atuar como docente no ensino superior (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p. 1).

A exigência para atuar como professor atualmente nas instituições de ensino superior no Brasil é a especialização *lato sensu*, porém, para as áreas voltadas ao bacharelado, é necessário que este possua alguma formação didático-pedagógica, uma vez que os professores não são capacitados para docência no decorrer do curso, por outro lado o Ministério da Educação (2007) determina que pelo menos 1/3 do corpo docente das instituições de ensino superior sejam titulados de mestres e doutores.

3.3 PRÁTICA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

No exercício da docência, no caso dos professores de Ciências Contábeis, o ensino é entendido como o desafio que precisa ser superado, tendo em vista não terem formação didático-pedagógica em sua formação primária. A prática do professor deve ser refletida e estudada para que estes auxiliem na transformação do processo de ensino e aprendizagem. Pimenta; Anastasiou (2005, p. 178) afirmam que “A profissão docente é uma prática educativa, ou seja: como tantas outras, é uma forma de intervir na realidade social; no caso, mediante a educação, portanto, ela é uma prática social”. Neste contexto, o professor deve ser um profissional que desenvolva seus saberes (de experiência, do campo específico e pedagógico) e também sua criatividade para situações específicas, incertas e conflituosas durante o processo de ensino.

Slomski (2008) realizou uma pesquisa com 184 professores que estiveram no Congresso USP de Contabilidade e Controladoria em 2007, e constatou que os obstáculos no que referem-se a formação profissional para o exercício da docência, têm sido a própria prática pedagógica na profissão de professor nas universidades e as experiências partilhadas com os colegas que dão base a sua prática pedagógica, isso em relação a professores no ensino superior no Brasil. Essa pesquisa teve como foco entender as abrangências da formação dos professores de ciências contábeis.

Os professores dos cursos de ciências contábeis são geralmente divididos em dois grupos diferentes, como afirma Behrens (1998, p. 3) “[...] os profissionais que se

dedicam à docência em tempo integral e os profissionais que atuam no mercado de trabalho de contabilidade e se dedicam ao ensino algumas horas por semana”.

Quadro 9: Divisão dos grupos de Professores

1º GRUPO – PROFESSORES INTEGRAIS	2º GRUPO – PROFESSORES POR HORA
Não vivenciam o que ensinam em suas práticas diárias.	Formado por profissionais que atuam no mercado de trabalho como: contadores, auditores, consultores, <i>controllers</i> , gerentes financeiros, analistas, etc.
Trabalham em tempo integral no interior das universidades.	Esses profissionais são valorizados pelo sucesso que alcançam em suas carreiras profissionais.
Distanciam-se das práticas contábeis.	Atraem seus alunos com exemplos extraídos da prática e pela sintonia que possuem com as mudanças que ocorrem no campo pragmático contribuindo significativamente para a formação dos estudantes.
São os responsáveis pela pesquisa existente no campo das Ciências Contábeis e Publicações científicas existentes.	Não se dedicam à pesquisa e nem à formação <i>stricto sensu</i> .
Dificuldades para dar significado ao conteúdo que ensinam.	Sua energia está canalizada para a profissão que exercem fora da universidade, visto que é esta que lhes dá maior projeção social.

Fonte: Adaptado de Behrens (1998).

Os dois grupos de professores de Behrens, não são grupos divisores apenas do curso de Ciências Contábeis, é um assunto já observado a muito pelos estudiosos de pedagogia. Masetto (1998) afirma que há três décadas, a formação e a prática docente de professores no ensino superior no Brasil começaram a ser repensada, estudada e analisada. A partir desses estudos, competências para esses professores têm-se estabelecido. São elas: domínio do conteúdo específico, domínio na área pedagógica e o exercício da dimensão política.

Diante dessas competências, entende-se que “[...] a respeito do método de ensinar e de se fazer aprender (ensinagem), pode-se dizer que ele depende, da visão da ciência, de conhecimento e de saber escolar do professor” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 194). A prática didática do professor é uma variável importante no processo de ensino e aprendizagem. A formação didática do professor aliada à sua prática docente, é que faz toda diferença para aquele professor que inicialmente não foi formado/habilitado para docência. No entanto, o domínio na área pedagógica ainda não se destacou em meio à importância que merece ter na formação e prática desse profissional.

A prática didática pedagógica do professor de Ciências Contábeis percebida hoje, provoca reflexão em relação a atitude frente a realidade demonstrada em questões de ensino, de significado do ato ensinar, de realidade hoje, de ensino

passivo e ativo, aluno, práticas de ensino. Franco; Fusari (2010), defendem que a didática, quer como campo teórico, quer como prática social, funciona como caixa de ressonância e de reverberação dos desafios que o contexto socioeconômico e político propõe à tarefa educativa, entende-se a partir deste contexto que essa didática procura o método apropriado para ensinar tudo a todos, mas vale ressaltar que essas ideias sempre se restringiram ao ensino básico.

Hoje, como no caso dos professores de Ciências Contábeis, a prática didático-pedagógica não é questão de preocupação no cenário brasileiro. Entende-se e ainda se aceita que se o professor for contador ao mesmo tempo em que é professor, este domina facilmente a habilidade de ensinar, pois conhece as práticas contábeis e acaba esquecendo-se que os saberes pedagógicos são de extrema importância para a prática.

Diante deste contexto, pode-se afirmar que o professor de Ciências Contábeis, não formado para ser professor, eventualmente instrui-se sobre o que ensina pela prática mais antiga: fazendo. Nessa perspectiva Pimenta; Anastasiou (2005, p. 199) reforçam que “[...] a profissão de professor exige de seus profissionais alteração, flexibilidade, imprevisibilidade”. Neste sentido, a práxis docente fica por conta dos dons naturais de cada professor, ou como já dito antes, pela troca de informações com seus colegas de profissão.

O professor é a peça central, o mais importante capital humano de uma Instituição de Ensino Superior e, segundo Nassif; Hanashiro (2001, p. 100) “Sobre ele recai uma grande responsabilidade quanto aos resultados esperados no que diz respeito à formação de profissionais que atuam no mercado de trabalho”, por tal responsabilidade, a formação didática deve ser observada e analisada sob o aspecto pedagógico, para que o impacto do processo de ensino e aprendizagem sejam positivos em relação a formação de novos profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação pela Universidade Estadual de Roraima, na linha de pesquisa: Formação, Trabalho Docente e Currículo, e buscou analisar teses e dissertações produzidas no período de 2014 a 2018 que abordam a formação de professores bacharéis em Ciências Contábeis e refletir sobre o que elas revelam.

Durante o processo desta pesquisa, do tipo Estado da Arte, onde o intuito foi analisar pesquisas já realizadas com o mesmo objeto de pesquisa: “formação do professor de Ciências Contábeis”, sua finalidade foi refletir sobre o que estas pesquisas revelam sobre o objeto, de iguais ou semelhantes, mostrando as contradições entre elas. Acredita-se que, a pesquisa do tipo Estado da Arte contribui significativamente para o aumento do valor da pesquisa que está sendo realizada, pois ela não tem a pretensão de encerrar a discussão sobre a formação do professor de Ciências Contábeis, e sim trazer contribuições significativas à formação dos professores, com novas perspectivas inerentes ao exercício efetivo da docência universitária, levando em conta o quadro atual de formação no Brasil desses professores nos cursos de bacharelado.

Para discutir de maneira clara e objetiva os achados nas pesquisas, dividiram-se os resultados de acordo com os objetivos específicos: No primeiro momento, analisar as políticas de formação do contador e a origem das discussões sobre a necessidade de formação pedagógica do professor bacharel de Ciências Contábeis, além de refletir sobre as teorias de formação docente no contexto político e econômico na transição do século XX para o século XXI e suas implicações à formação continuada de professores que atuam no ensino superior; No segundo momento, identificar e analisar as concepções de formação de professores contadores e/ou defendidas em teses e dissertações produzidas no período de 2014 a 2018 que abordam a formação de professores atuantes em cursos de bacharelado em Ciências Contábeis, e neste contexto, responder ao problema da pesquisa: O que revelam as teses e dissertações produzidas no período de 2014 a 2018, sobre a formação de professores que atuam em cursos de bacharelado em Ciências Contábeis no Brasil?

Em relação ao primeiro momento, constatou-se que as políticas de formação de contador e as discussões sobre a necessidade de formação pedagógica do

professor bacharel de Ciências Contábeis se deu com a LDB (Lei nº 4024/61), sendo esta revogada pela Lei nº 9.394 que alterou e internalizou transformações no ensino superior, tais como: as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qualificação docente, produção intelectual, docentes com regime de tempo integral e perfil profissional ligado à formação da cultura regional e nacional.

Deste momento em diante, a formação do professor passou a ser questionada, pois este, precisa hoje, formar profissionais com caráter informativo, construtivo e participativo, no que tange ao patrimônio e a realidade financeira do país, portanto, as mudanças ocorridas na sociedade brasileira quanto ao ensino, reforça o desejo de desenvolvimento do país, em âmbito econômico, social e político, por tais fatores, a formação do professor reforça a obrigação desse olhar informativo, construtivo e participativo. Como preparar esse perfil de novos profissionais se sua formação não o habilita para tal?

Ainda o agravante por força da Lei nº 12.249/2010, o novo art. 12 e seus parágrafos do Decreto-Lei nº 9.295/46, que excluíram a partir dali, novos registros de Técnicos em Contabilidade e veiculando em mídia nacional, para que estes profissionais se graduassem como Bacharéis em Ciências Contábeis. Tais alterações provocaram um aumento na oferta dos cursos em todo o país, gerando conseqüentemente, a procura e contratação de professores para os referidos cursos, os quais, segundo as teses e dissertações analisadas, eram “convidados” em sua maioria, a exercerem a docência superior por possuírem o conhecimento prático e experiencial do conteúdo das disciplinas que passam a compor o currículo do curso e não por terem se preparado para o efetivo exercício da docência.

Levando-se em consideração as teorias de formação docente no contexto político e econômico na transição do século XX para o século XXI, observou-se que apesar das discussões sobre a reforma da educação e acerca da crise da identidade profissional do professor, mesmo com todas as produções científicas a respeito desse tema, esse referencial não chega a impactar na formação inicial e continuada dos professores atuantes no ensino superior, de modo que repensassem suas práticas, mesmo porque as instituições particulares de ensino superior foram estimuladas pelos governos, em caráter econômico, a expandir para atender a novas demandas que o mercado capitalista reivindicou naquele momento, objetivando maior concorrência e contenção de gastos.

O “mercado” exigiu contratação de novos professores para conseguir atender essa demanda, em ritmo acelerado, ao mesmo tempo que diminuía os recursos para as instituições públicas de ensino superior, e o critério principal de contratação se mostrou evidente nas teses e dissertações, foram o conhecimento técnico e prático/experiencial da disciplina a ser ministrada. Era aqui considerado sua experiência como contador e não sua formação para atuar como professor. Tais fatos confirmam o alto índice de cursos de contabilidade do Brasil na transição do século XX para o século XXI. Tanto que a pesquisa realizada pelo INEP/MEC (2018) para a realização da prova do ENADE 2018 mostrou a predominância das instituições privadas, que reuniram 956 dos 1.101 cursos dessa área de avaliação, número correspondente a 86,8% dos cursos avaliados.

Essa privatização capitalista do ensino de Ciências Contábeis se confirmou em todas as regiões do país ainda no ano de 2018, sendo a região Sudeste a que apresenta a maior proporção de cursos em Instituições Privadas (93,3%). Nas demais regiões, também se observa o predomínio de cursos em Instituições Privadas: 87,3%, na região Sul, 81,6%, na região Centro-Oeste, 79,2%, na região Norte e 77,6%, na região Nordeste (INEP/MEC 2018, p. 23). Concluiu-se aqui que o Brasil adentrou na era da globalização econômica, e refletiu no campo educacional. As políticas educacionais prescreveram um novo perfil de professor do curso de Ciências Contábeis, transformando bacharéis com prática profissional técnica em professores.

No segundo momento, constatou-se que as duas teses e as treze dissertações mostram que em relação as concepções de formação de professores, estes têm sua prática docente extremamente tradicional e tecnicista, pois sua formação foi assim estruturada. São bacharéis exercendo à docência, sem a devida preparação para tal.

Diante deste contexto, destaca-se as revelações das teses e dissertações em relação a formação de professores que atuam em cursos de bacharelado em Ciências Contábeis no Brasil, produzidas no período de 2014 a 2018, levando em consideração a pesquisa no tipo Estado da Arte como metodologia. O primeiro ponto constatado observou que somente em quatro regiões do Brasil foram realizadas pesquisas em relação ao objeto estudado, são elas: Centro-Oeste (1), Nordeste (3), Sudeste (3) e Sul (5), vale ressaltar que 57% das teses e dissertações selecionadas são de instituições públicas de ensino. Outro fato interessante é que dez pesquisas das selecionadas, são de programas de Mestrado em Educação, e que 2 pesquisas são

mestrados em âmbito técnico, mas que tiveram a preocupação, o foco da pesquisa em educação.

As produções acadêmicas têm em comum, o objeto dessa pesquisa: “formação do professor de Ciências Contábeis”, algumas com análise no perfil do professor, outras na prática docente. Os Saberes da Docência de Pimenta (2002) aparecem em 80% das teses e dissertações selecionadas, levando o professor, em algum momento, a pensar sua formação, colocando em dúvida, as certezas que antes tinham de sua prática, buscando analisar os aspectos das trajetórias formativas, destacando a própria vivência, espaços, e até mesmo os saberes na construção da identidade desse sujeito como professor no ensino superior.

Em relação ao tipo de pesquisa, foram onze consideradas descritivas e três exploratórias, onde doze foram caracterizadas como qualitativas e duas como quantitativas, 73% das pesquisas utilizaram questionários e/ou entrevistas para coleta de dados, e 72% das pesquisas foram realizadas com professores e coordenadores dos cursos de Ciências Contábeis, em sua maioria formados por professores homens, tendo em vista a profissão ser ainda predominantemente masculina.

Um outro fato que demonstra o descaso em relação a formação dos professores são os pré-requisitos de contratação, principalmente das instituições privadas. Todos os professores participantes das pesquisas afirmaram que foram “contratados” com base na LDB, que dispunha sobre a formação do professor, mas acreditavam que não era bem assim, isso “era o que era divulgado”. Na verdade, precisariam ter mestrado ou doutorado sim, mas a área, não era importante. O certificado e experiência sim, era importante.

Ser professor é uma profissão que demanda uma formação adequada e específica, independentemente do nível de ensino. Ao longo do processo de fichamento das teses e dissertações, constatou-se um fato preocupante, tendo em vista toda essa discussão que envolve o processo de ensino, a formação do professor e a prática docente. Todos os professores entrevistados, quando questionados sobre sua formação, se dizem satisfeitos com sua prática, esses em sua maioria, são professores com formação extremamente técnica e sem intenção de procurar formação apropriada para a atuação como professor, onde 71% são Mestres em várias áreas da contabilidade, alguns poucos na área de Educação e 24% são Doutores, todos em âmbito técnico. Estes professores afirmam que esses Mestrados e Doutorados os habilitam para docência, a LDB assim estabelece. Alguns poucos

também reforçaram que cursaram alguma disciplina de metodologia, e que isso foi suficiente, outros, que não era necessário e nem consideravam útil, estudar quatro anos para “dar aula”, ou mesmo, cursar uma especialização, tendo em vista que o curso de bacharelado é prático. A base prática que esses professores possuem, em sua maioria, é sua própria vivência profissional como contador, e estes acreditam, que funciona.

Os professores preferem dispor de seu tempo em cursos de aperfeiçoamento técnico em detrimento da participação em cursos de preparação para a docência e eventos na área pedagógica, estes nunca ou raramente promovem sua formação pedagógica continuada e sua formação reflexiva continuada. A maior parcela dos professores integrantes das pesquisas nunca participou de eventos científicos na área educacional, nem teve artigos publicados em eventos científicos ou periódicos e raramente ou nunca desenvolveram projetos de pesquisa.

A formação complementar do professor bacharel, pelo que consta nas pesquisas, ainda fica por conta dos próprios professores, em muitos casos, tudo que as IES fazem, é liberar parcialmente o professor de sua atividade para direcionar uma parcela desse tempo ao curso, o que acaba sobrecarregando o professor, fazendo com que o mesmo, fique postergando essa formação complementar.

As pesquisas revelaram também que em todas as pesquisas, os professores afirmam que tem sua prática docente baseada no ensino tradicional, tecnicista, e ainda afirmam que não enxergam o ensino da contabilidade de outra maneira, pois a “dinâmica” da profissão é extremamente técnica. Os professores concentram seus conhecimentos pessoais, trabalham com livros didáticos, fundamentam-se da própria experiência e vão acrescentando esses elementos na sua formação e prática profissional docente.

Em resumo, em sua generalidade são professores do sexo masculino, entre 7 e 25 anos atuando como professores e contadores, sem a devida formação para docência superior, atuantes em instituições privadas, contratados com base no “*Status*” como contador e seu conhecimento técnico das disciplinas a serem ministradas, não demonstram interesse na formação didática, por não sentirem necessidade e nem falta da mesma. Afirmam ainda, que conseguem ministrar excelentes aulas, que veem os resultados nas “médias” dos acadêmicos e nos constantes elogios que recebem em relação a sua prática como professor.

Os professores em questão ainda reforçam que trocam muitas experiências com seus pares, que buscam se atualizar em questões tecnológicas e sobre a Legislação pertinente as atividades que são de obrigação do contador, que tais fatos os fazem melhores na docência superior. Afirmam ainda que essa preocupação com a formação didático-pedagógica parte de professores que não atuam como contadores e sentem a dificuldade de ensinar aos acadêmicos, aquilo que não entendem na prática.

Portanto, apesar de toda a discussão que surge nos anos 90 e ainda até os dias hoje, em que se desenvolve toda uma teorização sobre a docência no ensino superior, estruturação do ensino, necessidade de desenvolvimento profissional, das estratégias de ensino, identidade do professor, prática docente, os professores dos cursos de bacharelado não estão convencidos de que precisam desses conhecimentos para ensinar, porque toda essa teoria discutida, ainda não foi suficiente para mostrar a esses professores que a formação didático-pedagógica realmente faz diferença no processo de ensino.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Erico. **História da Contabilidade – Do surgimento aos dias atuais**. 19/09/2017. Disponível em: <https://suficienciacontabil.com.br/2017/09/19/historia-da-contabilidade/>. Acesso em: 10/11/2019.
- ALYRIO, Rovigati Danilo. **Métodos e técnicas de pesquisa em administração**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009.
- ANDERE, Maira Assaf. **Aspectos da formação do professor de ensino superior de ciências contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação**. 2007. 136 f. Dissertação (Mestrado em Contabilidade), Programa de Pós-graduação da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto: FEA/USP, 2007.
- ANDRADE, Telga Persivo Pontes de. **O professor universitário, sem formação pedagógica, a origem e a construção de sua práxis docente: que racionalidade? Que caminhos?** 2006. 129f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3291>. Acesso em: 6 abr. 2014
- AMARAL, N.C. **Financiamento da educação superior: Estado x mercado**. São Paulo: Cortez; Piracicaba: Unimep, 2003.
- AUGUSTO, José A. Prates. **Origem, Evolução e Objetivos da Contabilidade**. Professor Prates. 25 de agosto de 2009. Disponível em: <http://professorprates.blogspot.com/2009/>. Acesso em: 12/12/2019.
- BASTOS, Carmen Célia B. Correia. **Docência, pós-graduação e a melhoria do ensino na universidade: uma relação necessária**. In: Educere Et Educare – Revista de Educação/Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Campus de Cascavel. Colegiado do Curso de Pedagogia. Programa de Mestrado em Educação – Área de Concentração: “Sociedade, Estado e Educação” – V. I. n. (2007) – Cascavel, PR: EDUNIOESTE.
- BEHRENS, M. A. **A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno**. In: MASETTO, Marcos (org.). Docência na Universidade. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- BRANDÃO, Zaia; BAETA, Anna Maria Bianchini; ROCHA, Any Dutra Coelho. **Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão**. 2. ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.
- BRASIL. **Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**: Estabelece as Diretrizes e Bases da Pedagogia Nacional. Brasília, 1996.

_____ **Decreto-lei nº 7988, de 22.09.1945.** Dispõe sobre o ensino superior de Ciências Econômicas e de Ciências Contábeis e Atuariais.

_____ Ministério da Educação. **Lei nº 4.024, de 20.12.1961.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____ Ministério da Educação. **Resolução CFC nº 290/1970.** Aprova o Código de Ética Profissional do Contabilista.

_____ Ministério da Educação. **Resolução CFE nº 3, de 3.10.1992.** Fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de graduação em Ciências Contábeis.

_____ Ministério da Educação. **Edital SESU nº 04, de 10.12.1997.** Convoca as instituições de ensino superior a apresentar propostas para as diretrizes curriculares dos cursos superiores

_____ Ministério da Educação. **Parecer SESU nº 776, de 3.12.1997.** Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.

_____ Ministério da Educação. **Parecer CES/CNE nº 0146/2002.**

_____ Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES nº 67/2003.**

_____ Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES nº 108/2003.**

_____ Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES nº 0289/2003.**

_____ Ministério da Educação. **Resolução CNE / CES nº 6/2004.**

_____ Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES nº 0269/2004.**

_____ Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 10/2004.**

_____ Ministério da Educação. **Resolução CNE / CES nº 2/2007.**

_____ Ministério da Educação. **Resolução CNE / CES nº 3/2007.**

_____ Ministério da Educação. **Resolução CNE / CES nº 3/2014.**

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. **História da educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade.** Acta Scientiarum Education, Maringá, v. 34, n. 02, p. 157-168, jul./dez. 2012.

BUENO, B. **O Método (auto)biográfico e os estudos com histórias de vida.** Educação e Pesquisa, v.28, n.1, p.11-30, 2002.

CATANI, A.M.; OLIVEIRA, J.F. A educação superior. In: Oliveira, R.P.; Adrião, T. (Org.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB.** 2. ed. São Paulo: Xamã, 2007.

CARNEIRO, J. D. (Coordenador), Rodrigues, A. T. L., Bugarim, M. C. C., França, J. A., Boarin, J. J., Coelho, J. M. A., *et al.* (2009). **Proposta nacional de conteúdo de graduação em Ciências Contábeis**. (2 ed., 187 p.). Brasília: Fundação Brasileira de Contabilidade

CUNHA, L. A. **A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas**. 3. ed. São Paulo: UNESP, 2007.

DIAS SOBRINHO, José. **Pós-graduação, escola de formação para o magistério superior**. In: SERBINO, Raquel Volpato (Org.). Formação de professores. São Paulo: Fundação da UNESP, 1998.

DUTRA, Norivan Lustosa Lisboa. **A expansão do ensino superior privado a partir de 1990: limites e possibilidades**. Artíficos Revista do Difere, v.2, n.4, dez./2012. ISSN: 2179 6505. Disponível em: <http://flacso.org.br/files/2016/11/artigo-Norivan2.pdf> Acesso em 15/09/2020.

EDUCA + BRASIL. **Docência E/Ou Didática do Ensino Superior**. Disponível em: <<https://www.educamaisbrasil.com.br/cursos-e-faculdades/docencia-e-didatica-do-ensino-superior>>. Acesso em: 12/12/2019.

ENGEL Cristina Inês; VENDRUSCOLO Maria Ivanice; BIANCHI Márcia. **Formação Docente do Curso de Ciências Contábeis: um Estudo da Base Pedagógica nos Programas Stricto Sensu**. 2015. Disponível em <http://dvl.ccn.ufsc.br/congresso_internacional/anais/6CCF/52_15.pdf>. Acesso em 10/10/19.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou Esvaziamento do Trabalho do Professor?** um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia Vigotskiana – Campinas, SP: Autores Associados, 2004 – (Coleção formação de professores)

FELICIANO, Rafaella. **XI Encontro Nacional de Coordenadores e Professores de Cursos de Ciências Contábeis**. Realização: 29/11/2018. São Paulo. Disponível em <<https://cfc.org.br/noticias/sao-paulo-recebe-o-xi-encontro-nacional-de-coordenadores-e-professores-do-curso-de-ciencias-contabeis/>>. Acesso em: 22/05/2019.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação & Sociedade, São Paulo, ano 23, n. 79, p.257-272, ago. 2002.

FONSECA, J. I. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; FUSARI, José Carlos. Prefácio. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma G. **Didática: embates Contemporâneos**. São Paulo. Loyola. 2010.

FREITAS, H. C. L. de. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação.** Ver. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002

FUNDAÇÃO CAPES. **O que é a Plataforma CAPES?** Publicado: Terça, 01 Abril 2014 17:41, Última Atualização: Segunda, 25 Fevereiro 2019 14:44. Disponível em < <https://www.capes.gov.br/avaliacao/plataforma-sucupira> > Acesso em: 12/12/2019

GAETA, Cecília; MASETTO, Marcos T. **O professor iniciante no ensino superior: Aprender, Atuar e Inovar.** São Paulo: Senac São Paulo, 2013.

GASPARIN, João Luiz; PETENUCCI, Maria Cristina. **Pedagogia Histórico Crítica: da Teoria à Prática no Contexto Escolar.** Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>. Acessado em Junho/2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Didática do Ensino Superior.** São Paulo: Atlas, 2010.

GODOY, A. S. **A criação e a consolidação da FECAP - Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado - em São Paulo - no início do século XX.** In: I Congresso Brasileiro de História da Educação, 2000, Rio de Janeiro. Programa e Resumos dos Trabalhos do I Congresso Brasileiro de História da Educação. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2000. v. 1. p. 178-179.

GONÇALVES Rosilene Nogueira; GASPARIN João Luiz. **Formação pedagógica do profissional bacharel em ciências contábeis e sua ação docente no ensino superior.** In: Seminários de pesquisa do programa de pós-graduação em educação. Universidade Estadual de Maringá, Maringá: 2013. Disponível em < http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2013/trabalhos/co_02/58.pdf > Acesso em 10/10/2019.

HADDAD, Sérgio. **Educação de jovens e adultos no Brasil: 1986-1998.** Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2002.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores.** In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores.** In: NÓVOA, Antônio (Org.). Vida de professores. 2. ed. p. 31- 61. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007.

HUTTO, Daniel D. Folk Psychological. **Narratives: as bases socioculturais da compreensão razões.** Instituto de Tecnologia de Massachusetts, 2008.

INEP. **Censo da educação superior: 2012 – resumo técnico.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível

em: < https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_cens> Acesso em: 26 jul. 2014.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **95% dos cursos de ciências contábeis avaliados pelo ENADE 2018 são presenciais.** 28 de Janeiro de 2020. Disponível em:< [http://inep.gov.br/artigo//asset_publisher/B4AQV9z_FY7Bv/content/95-dos-cursos-de-ciencias-contabeis-avaliados-pelo-enade-2018-saopresenciais/21206#:~:text=Do%20total%20dos%20cursos%20de,2%25\)%20em%20centros%20universit%C3%A1rios](http://inep.gov.br/artigo//asset_publisher/B4AQV9z_FY7Bv/content/95-dos-cursos-de-ciencias-contabeis-avaliados-pelo-enade-2018-saopresenciais/21206#:~:text=Do%20total%20dos%20cursos%20de,2%25)%20em%20centros%20universit%C3%A1rios)>. Acessado em: 30/10/2020.

LACERDA, Cecília Rosa. **A experiência no exercício da profissão e a relação com o saber ensinar: estudo com professores dos cursos de bacharelado no ensino superior.** 2011. 249f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2011.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LAFFIN, Marcos. **Ensino da contabilidade: Componentes e desafios.** Contabilidade Vista & Revista, V. 13, n. 3, dezembro, 2002.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente.** São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, C. S. F. (2006). **Formação do professor de ensino superior: uma análise de conteúdo nos programas de mestrado em ciências contábeis do Brasil face as diretrizes curriculares nacionais.** Dissertação de Mestrado. Programa Multi-institucional e Inter-Regional de Pós-graduação em Ciências Contábeis, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

LOPES, J. E. de G.; PEDERNEIRAS, M. M. M.; SILVA, F. D. C. da; MULATINHO, C. E. S.; MACHADO, M. R.; **O Bacharel Em Ciências Contábeis: Sua Formação Acadêmica Frente às Exigências da LDB.** IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Florianópolis, 8 a 10 de dezembro de 2004.

LOMBARDI, J. C. **Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels.** In: LOMBARDI, J.C., SAVIANI, D. (Orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos.** Campinas: Autores Associados: HISTEDBR 2008

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Manual para elaboração de monografias e dissertações.** 2. Ed. São Paulo: Atlas, 1994.

MARION, J. C. **O ensino da Contabilidade.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MASETTO, M. **Professor Universitário: um profissional da Pedagogia na atividade docente.** In: MASETTO, M. (org.). Docência na Universidade. Campinas, SP: Papirus, 1998.

MAUSS, C. V.; BLEIL, C.; BONATTO, A.; SANTOS, G. Z. **A Evolução da Contabilidade e seus Objetivos.** In: IV Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia - SEGET, 2007, Faculdade Dom Bosco, 2007. v. 1.

MESSINA, Graciela. **Estudio sobre el estado da arte de la investigacion acerca de la formación docente en los noventa.** Organización de Estados Iberoamericanos para La Educación, La Ciencia y La Cultura. In: Reunión de Consulta Técnica sobre Investigación em Formación del Profesorado. México, 1998

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio.** Brasília, Dezembro de 2007. Brasil, 1999 - Parecer nº 16/99-CEB/CNE.

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

MOROSINI, M. C. **Estado de conhecimento: sua contribuição à ruptura de pré-conceitos.** Revista de Educação da UFSM, Santa Maria: Centro de Educação, v. 40, 2015.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional.** Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

NASSIF, Vânia M. J; HANASHIRO, Darcy M. M. **A Competitividade das Universidades Particulares à Luz de uma Visão Baseada em Recursos.** Revista de Administração Mackenzie. Ano 3, n.1, p. 95-114. 2001.

NOSSA, V. **Formação do Corpo Docente dos Cursos de Graduação em Contabilidade no Brasil: uma análise crítica.** Caderno de Estudos, São Paulo, FIECAFI, n. 21, maio ago., 1999. Disponível em <http://www.fucape.br/professor_escolhido.asp?CodigoProfessor=12&Mostra=ProducaoCientifica>. Acesso em 10/10/2019.

NÓVOA, A. **Os professores e as histórias da sua vida.** In: _____. (Org.). Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1995

NOBRE M. BERNARDO W. **Prática clínica baseada em evidência.** Rio de Janeiro: Elsevier; 2006.

NOBRE, Sandra Sales de Souza. **Pesquisas em educação matemática sustentadas pela teoria de P. Ya. Galperin: análise das teses e dissertações defendidas no Brasil (2007 - 2017).** / Sandra Sales de Souza Nobre. – Boa Vista (RR) : UERR, 2018.

NUNES, Célia Maria Fernandes. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira.** Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/ 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274>
Acesso em: 16/05/2019.

OLIVEIRA, V. S., & SILVA, R. F. **Ser bacharel e professor: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior.** 2012.

PACHANE, Graziela Giusti. **A importância da formação pedagógica para o professor universitário: a experiência da Unicamp.** 2003. 268 p. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Estadual de Campinas, Campinas 2003.

PELEIAS, I. R.; BACCI, J. **Pequena cronologia do desenvolvimento contábil no Brasil: Os primeiros pensadores, a padronização contábil e os congressos brasileiros de contabilidade.** Revista Administração on-line –FECAP, v. 5, n. 3, p. 39-54, 2004.

PELEIAS, I. R.; SILVA, G. P.; SEGRETI, J. B.; CHIROTTO, A. R. **Evolução do ensino da contabilidade no Brasil: uma análise histórica.** Revista de Contabilidade e Finanças–USP, São Paulo, Edição, v. 30, p. 19-32, 2007.

PERAZO, Ana Néles Chaves; MACHADO, Débora Gomes; CRUZ, Ana Paula Capuano da; QUINTANA, Alexandre Costa. **Perfil do Docente de Ciências Contábeis: Perspectiva de sua Qualificação Acadêmica, Pedagógica e Profissional.** XXI Congresso Brasileiro de Custos – Natal, RN, Brasil, 17 a 19 de novembro de 2014. Disponível em < anaiscbc.emnuvens.com.br > *anais* > *article* > *download*>. Acesso em: 12/03/2019.

PILLÃO, Delma. **A pesquisa no âmbito das relações didáticas entre matemática e música:** Estado da Arte. 2009. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor.** R.Fac.Educ.SãoPaulo, v.22, n2, jul./dez.1996.

PIMENTA, S.G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In: PIMENTA, S.G. (Org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** – 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G. (2009). **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In: PIMENTA, S. G. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 7ª ed. São Paulo: Cortez, p. 15-34.

POLIT, D. F.; BECK, C. T.; HUNGLER, B. P. **Fundamentos de pesquisa: métodos, avaliação e utilização**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

REIS, Aline de Jesus; DA SILVA, Selma Leal. **A história da contabilidade no Brasil**. Seminário Estudantil de Produção Acadêmica, v. 11, n. 1, 2008. Disponível em: <<http://revistas.unifacs.br/index.php/sepa/article/viewArticle/299>>. Acesso em 10/10/2019.

RIBEIRO, Emerson da Silva. **Estado da Arte da pesquisa em Educação Matemática de jovens e adultos: um estudo das teses e dissertações defendidas no Brasil na primeira década do século XXI**. Tese (Doutorado) apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM), da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) Cuiabá-MT, 2014

RODRIGUES, A. A. **A história da profissão contábil e das instituições de ensino, profissionais e culturais da ciência contábil no Brasil**. 2014. Centro de Memória Virtual do CRCRS. [online]. Disponível em: <<http://www.crcrs.org.br/memorial/historico>>. Acesso em 10/10/19.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação**. Diálogo Educacional, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

ROSA, Joseane. **Censo da Educação Superior**. Educa Mais Brasil. 2020. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/cresce-numero-de-mestres-e-doutores-na-educacao-superior> Acesso em: 05/03/2020

SÁ, Antônio Lopes. **Teoria da Contabilidade**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHMIDT, Paulo – **História do pensamento contábil** / Paulo schmidt, José dos Santos. – 1. ed. – 2. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2008

SILVA, A. F. **A contabilidade brasileira no século XIX: leis, ensino e literatura**. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis e Financeiras) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005. [online]. Disponível em< https://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=970> Acesso em: 5 jan. 2015.

SLOMSKI, V. **Saberes que fundamentam a prática pedagógicas dos professores de Ciências Contábeis**. In: Congresso USP de Contabilidade e Controladoria. 2008. São Paulo/SP. Anais... São Paulo, 2008.

SOARES, M. B.; MACIEL, F. **Alfabetização**. Brasília-DF: MEC/INEP/COMPED., 2000. (Série Estado do Conhecimento nº. 1). Disponível em<

<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484330/Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o/f9ddff4f-1708-41fa-82e5-4f2aa7c6c581?version=1.3>>. Acesso em 10/10/19.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Revista Brasileira de Educação, n.13, São Paulo, ANPEd, Jan/Fev/Mar/Abr. de 2000,

TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini. **Pesquisa em ensino de biologia no Brasil [1972- 2004]**: um estudo baseado em dissertações e teses. Dissertação de Doutorado – Faculdade de Educação. 1v., 413p. Universidade Estadual de Campinas, SP, 2008.

ULER, Arnilde Marta. **Avaliação da Aprendizagem: um estudo sobre a produção acadêmica dos Programas de Pós-Graduação em Educação** (PUCSP, USP, UNICAMP). Tese de Doutorado em Educação pela PUC-SP, 2010.

VASCO, A. P.; ZAKRZEVSKI, S. B. B. **O estado da arte das pesquisas sobre percepção ambiental no Brasil**. Perspectiva, Erechim. v. 34, n. 125, p. 17-28, mar. 2010.

VLAEMMINCK, J.-H.. **Historia geral y de las doctrinas de la contabilidad**. España: Madrid. Editorial E.J.E.S., 1961.