

## SABERES DOCENTES NA VISÃO DE EGRESSOS DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

### **Eliane Cristina da Silva**

Universidade Federal de Uberlândia  
Av. João Naves de Ávila, 2.121, bloco F, sala 1F254, campus Santa Mônica  
Uberlândia – MG – CEP: 38.400-902 – Fone: 34-3216-9646  
E-mail: helyanecs@yahoo.com.br

### **Wemerson Gomes Borges**

Universidade Federal de Uberlândia  
Av. João Naves de Ávila, 2.121, bloco F, sala 1F254, campus Santa Mônica  
Uberlândia – MG – CEP: 38.400-902 – Fone: 34-3222-6965  
E-mail: wemersongb@hotmail.com

### **Aline Barbosa de Miranda**

Prefeitura Municipal de Uberlândia  
Av. João Naves de Ávila, 2.121, bloco F, sala 1F253, campus Santa Mônica  
Uberlândia – MG – CEP: 38.400-902 – Fone: 34-3231-4376  
E-mail: alinebarbosas@yahoo.com.br

### **Gilberto José Miranda**

Universidade Federal de Uberlândia  
Av. João Naves de Ávila, 2.121, bloco F, sala 1F253, campus Santa Mônica  
Uberlândia – MG – CEP: 38.400-902 – Fone: 34-3239-4176  
E-mail: gilbertojm@facic.ufu.br

## **RESUMO**

A preocupação com a formação docente no ensino superior tem sido tema a inquietar os pesquisadores de diversas áreas do conhecimento, inclusive na área contábil. A ideia de que o domínio do conteúdo seja suficiente para garantir que o processo de ensino e aprendizagem ocorra já não mais se sustenta. A busca por uma formação docente mais consistente leva à ideia de se verificar o que tem dado certo, ou seja, o que sabem os professores que se destacam entre seus pares, que conhecimentos ou saberes possuem? No bojo destas preocupações, por meio de um levantamento junto a egressos dos cursos de Contabilidade, o presente estudo tem como objetivo geral identificar os saberes fundamentais dos docentes que foram referências na percepção dos egressos do curso de graduação em Ciências Contábeis. A amostra da pesquisa corresponde a 158 respondentes de duas microrregiões dos estados de Minas Gerais e Goiás, para os quais foi enviado um questionário fundamentado no Modelo Bidimensional de Lowman (2007). Os resultados mostraram que o bom desempenho dos docentes é delineado principalmente pelo “domínio do conteúdo”, seguido pela “clareza na transmissão das informações”. De forma coerente, na dimensão Estímulo Intelectual, o principal atributo identificado foi “estar preparado”, enquanto na dimensão Relacionamento Interpessoal, os atributos “interessado” e “respeitoso” apresentaram as maiores médias. Em comparações com estudos anteriores, os atributos “organizado”, “acessível” e “respeitoso” foram os que apresentaram maior convergência.

**Palavras-chave:** Saberes; Docentes; Modelo Bidimensional; Egressos; Ciências Contábeis.

**Área temática do evento:** Educação e Pesquisa em Contabilidade (EPC).

## 1 INTRODUÇÃO

As mudanças ocorridas na sociedade como a globalização da economia, os avanços tecnológicos, o crescimento da oferta de cursos superiores e as novas exigências do mercado de trabalho com relação à formação profissional exigem que as universidades capacitem profissionais com habilidades técnicas e visão multidisciplinar, para atuarem em mercados cada vez mais competitivos (LOUSADA; MARTINS, 2005).

Neste sentido é relevante a identificação das características dos profissionais de sucesso na área do ensino, que influenciam positivamente a formação de seus alunos (CORNACHIONE JR., 2004). O reconhecimento destas características pode ser realizado por meio da avaliação das competências dos docentes e dessa forma possibilitar um melhor entendimento da capacidade de sucesso dos indivíduos (MCCLELLAND, 1973; DURHAM, 2003).

Esse debate é reforçado pela expansão do ensino superior, produzida por políticas governamentais como o REUNI e o PROUNI, aumento da oferta de cursos na modalidade EaD (ensino à distância), que são alternativas na reorganização dos Estados a tornarem-se mais competitivos, frente aos desafios da conjuntura econômica, social e cultural (PRESTES; JEZINE; SCOCUGLIA, 2012). Tal expansão contribui para aumentar cada vez mais a diversidade em sala de aula, exigindo também maiores habilidades dos docentes para promoverem o processo de ensino e aprendizagem.

O cenário do curso em Ciências Contábeis não difere da realidade do ensino superior de modo geral no Brasil, marcado pela rápida expansão nos níveis de graduação e pós-graduação nas duas últimas décadas (ANDERE; ARAUJO, 2008). Somam-se a esses aspectos as mudanças substanciais ocorridas na própria contabilidade, como a adoção aos padrões internacionais de contabilidade a partir de 2008.

Neste cenário tem sido exigido dos profissionais a ampliação de suas habilidades para atenderem de forma eficaz as demandas das organizações empresariais, cada vez mais dinâmicas (CARDOSO; SOUZA; ALMEIDA, 2006). Para tanto, o contador deve receber uma formação cultural com ampla qualidade, interagindo com os fatos ao seu redor, na sua comunidade, no seu estado, no país e no mundo (NASI, 1994).

Segundo Celerino e Pereira (2008), os docentes da área contábil, protagonistas na formação desses profissionais, fazem os primeiros contatos com a didática na pós-graduação, especificamente nas disciplinas pedagógicas, de maneira superficial, o que não caracteriza uma formação pedagógica adequada para o processo de ensino-aprendizagem. Assim, na visão de Andere e Araujo (2008, p. 92) “a formação do docente suscita a preocupação dos pesquisadores envolvidos com a educação”.

Lousada e Martins (2005) entendem que a interação entre sociedade e universidade é expressa pelos egressos, concluintes, diplomados e aptos a ingressar no mercado de trabalho. Nesse sentido, segundo os autores, saber a opinião dos egressos sobre a formação recebida é importante para o aprimoramento do ensino.

Diante deste contexto, o presente trabalho apresenta o seguinte problema de pesquisa: quais os saberes predominantes em docentes considerados referências na visão de Egressos do Curso de Graduação em Ciências Contábeis? O objetivo geral da proposta é identificar os saberes fundamentais dos docentes que foram referências na percepção dos egressos do curso de graduação em Ciências Contábeis.

O mapeamento desses saberes possibilitará preparar melhor os futuros professores dos cursos de Ciências Contábeis para um ensino mais dinâmico, consoante as necessidades do mundo atual globalizado e altamente informatizado (ANDERE; ARAÚJO, 2008).

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 O Ensino Superior no Brasil e a Formação Docente

A configuração atual do ensino superior no Brasil está intimamente ligada às transformações políticas do país. Esse sistema é caracterizado por um desenvolvimento tardio, pois as primeiras instituições de ensino superior foram criadas apenas em 1808 e as primeiras universidades, somente a partir da década de 1930. Outra característica importante do desenvolvimento do ensino superior no Brasil é a ampliação precoce de um poderoso sistema de ensino privado paralelo ao público.

Até a década de 1980, as universidades representavam uma pequena parte do ensino superior. Constituíam também esse segmento de ensino: instituições confessionais e escolas superiores sem fins lucrativos. A partir da década de 1960 proliferaram também outros estabelecimentos não confessionais, não universitários, organizados como empresas que: “(...) explícita ou disfarçadamente, tinha como objetivo principal a obtenção do lucro – tratava-se, portanto, de um negócio” (DURHAM, 2005, p. 194).

Durham (2003) afirma que para o entendimento do processo de constituição, complexidade e heterogeneidade do sistema de ensino superior brasileiro, é preciso uma contextualização histórica.

As fases de desenvolvimento do ensino superior brasileiro se relacionam com as fases da política (DURHAM, 2003), conforme retratado no Quadro 1.

Período	Fase Política	Caracterização do Ensino Superior
1808 – 1889	Regime Político Monarquia	Modelo de escolas autônomas para a formação de profissionais liberais: iniciativa da coroa.
1889 – 1930	Primeira República	Sistema descentralizado: surgimento de escolas tanto públicas (federais, estaduais e municipais) quanto privadas. Escolas superiores autônomas centradas em um curso.
1930 – 1945	Estado Novo – Era Vargas	Criação das primeiras Universidades do Brasil.
1945 – 1964	Redemocratização do país	Ampliação do número de Universidades Públicas.
1964 – 1985	Novo período autoritário	Modelo universitário reformulado: aceleração do desenvolvimento do sistema de ensino privado.
1985 – atualidade	Redemocratização gradual do país	Criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996.

**Quadro 1 - Fases de desenvolvimento do ensino superior no Brasil.**

Fonte: elaborado pelos autores com base em Durham (2003)

No período colonial não foram criadas universidades e nem outras instituições de ensino superior no Brasil. A política da Coroa portuguesa era impedir a criação de um segmento intelectual nas colônias. A formação em nível superior era realizada exclusivamente na metrópole. Como exemplo, tem-se a iniciativa dos jesuítas que pretendiam formar um clero brasileiro, mas foi destruída, com a expulsão da Companhia de Jesus no final do século XVIII pelo Marques de Pombal (DURHAM, 2005).

O início da história do ensino superior no Brasil ocorreu em 1808, quando a Corte portuguesa, ameaçada pelas tropas napoleônicas, fugiu para o Brasil. Nesse mesmo ano, foram criadas três escolas: a de Cirurgia e Anatomia da Bahia, a de Anatomia e Cirurgia do Rio de Janeiro e a Academia da Guarda da Marinha também no Rio de Janeiro. Em 1810 foi criada a Academia Real Militar atual Escola Nacional de Engenharia da UFRJ e em 1927, foram criadas duas faculdades de Direito, uma em São Paulo e outra em Olinda (DURHAM, 2005). O objetivo era implantar um modelo de escolas autônomas que formassem profissionais liberais como: advogados, engenheiros e médicos, para atender às necessidades governamentais e a elite local.

Com a proclamação da República, o ensino superior foi descentralizado e ocorreu a criação de novas instituições de ensino pelo poder público (estadual e municipal) e pela iniciativa privada. No período de 1889 a 1918 foram criadas 56 novas instituições de ensino

superior. No período da Primeira República (1889 – 1930) prevaleceu o modelo de escolas autônomas e ocorreram raras tentativas de criação de universidades, todavia, nenhuma se consolidou (DURHAM, 2005).

A década de 1920 foi marcada pela modernização em várias áreas em todo país: urbanização, transformações econômicas, industrialização e uma grande renovação cultural responsável por uma profunda mudança em todos os níveis educacionais. Foi proposta a ampla reforma de todo ensino superior, substituindo as escolas autônomas por grandes universidades. A reforma resultou na criação de universidades e no formato legal que todas deveriam seguir, contudo, não extinguiu as escolas autônomas. Muitas universidades foram criadas unindo faculdades isoladas pré-existentes.

A Era Vargas foi marcada pelo controle burocrático, normatização e supervisão de todo o sistema educacional. A autora ressalta que nesta fase foram criadas três universidades, sendo duas públicas e uma privada. O corpo docente era composto por profissionais liberais locais, sem prática pedagógica e nem interesse em pesquisa. O sistema de ensino configurava-se como tradicional e rotineiro, composto por 60% de instituições privadas que detinham 48% das matrículas do total de 41.000 alunos (DURHAM, 2003).

A formação pedagógica dos docentes universitários (ANDERE; ARAUJO, 2008), neste período, passou a pautar-se nos princípios da Escola Nova, movimento de reforma educacional, fundamentado na prática educativa dos conhecimentos derivados das ciências do comportamento. Neste modelo educacional, o aluno é o sujeito da aprendizagem com postura ativa e investigativa (DEWEY, 1959). Esses propósitos pedagógicos foram privilegiados no meio acadêmico universitário até a década de 1950 (GIL, 2006).

De acordo com Durham (2005), de 1945 a 1964, período conhecido como a Segunda República, o sistema de ensino superior no Brasil continuou crescendo lentamente até 1960. Data desse período a formação das universidades federais, a criação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, e a expansão do sistema universitário estadual paulista. Nessa época foram criadas 18 universidades públicas e 10 particulares, a maioria confessional católica e presbiteriana (SAMPAIO, 2000).

Em oposição à tendência pedagógica denominada Escola Nova surgiu a tendência pedagógica Tecnicista. Segundo Castanho (2003), nos anos 1960 no Brasil, o contexto de modernização resultante da crescente industrialização, urbanização e evolução da tecnologia demandava recursos humanos dinâmicos, para atuar em cenários modernos a serviço da industrialização. Assim, no campo do ensino houve a supervalorização da técnica, com fundamentação nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. A metodologia aplicada ao ensino consistia no parcelamento do trabalho pedagógico, instruções programadas, os módulos de ensino, estudo por intermédio de fichas, aulas expositivas e habilidades técnicas a serem desenvolvidas pelo professor, resultando na pedagogia tecnicista (CASTANHO, 2003).

O período de 1964 a 1985 foi caracterizado por um quadro político singular. Foi marcado por um enfrentamento que tinha de um lado os militares e de outro, estudantes, artistas, intelectuais. O movimento estudantil foi o foco da resistência ao regime militar. O Decreto Lei de 1967 que tinha como objetivo reprimir a organização estudantil terminou por radicalizar o movimento. Houve intensa luta entre estudantes e militares e o auge desse movimento ocorreu em 1968 quando o movimento estudantil foi reprimido, suas lideranças presas e muitos docentes cassados. Data nesse período a reforma do ensino superior caracterizada pela extinção da cátedra; o fim da autonomia das faculdades; a criação de institutos, faculdades e/ou escolas; a introdução do sistema de créditos; o ciclo básico antes da formação profissional; garantia da representação discente e docente; ingresso contínuo por carreiras e currículos mínimos fixados pelo MEC (não à flexibilização).

Na realidade, não houve uma verdadeira reforma curricular e a ampliação do sistema ocorreu por meio da multiplicação de matrículas nos mesmos cursos tradicionais. A reforma foi

considerada incompleta e teve como finalidade organizar o sistema de ensino federal em universidades e promover a pesquisa.

O aumento do acesso ocorreu nos cursos tradicionais, na rede federal e no estímulo à pesquisa e na qualificação pela Capes e pelo CNPq. Foi criado o programa modular de apoio à pós-graduação e à pesquisa e o regime de tempo integral para docentes, que tiveram seus salários dobrados (DURHAM, 2005).

Na década de 1970, conhecida como a década do “Milagre Econômico” ocorreu um aumento da demanda pelo ensino superior, em virtude do crescimento das camadas médias e das novas oportunidades de trabalho no setor mais moderno da economia. Houve ainda o aumento providencial dos recursos federais e do orçamento destinado à educação. Tanto o setor público quanto o privado foram beneficiados pelos resultados positivos econômicos desse período. De acordo com Durham (2005, p. 208): “O ensino superior universitário e não universitário se ampliou de maneira extraordinária, desde o início do regime em 1965, até o final da década de 1970”. Em vinte anos, o número de matrículas saltou de 95.961 (em 1960), para 134.500 (em 1980). Os anos de 1968, 1970 e 1971 foram os que apresentaram as maiores taxas de crescimento.

No final da década de 1970, o ensino superior apresentava uma configuração bem diferente, caracterizada pelo aumento das matrículas, com novos estímulos para obtenção de titulação, com a pesquisa no setor público e a emergência de um setor privado empresarial lucrativo e desprovido de compromisso com a pesquisa e a qualidade do ensino, coexistindo com o sistema público (DURHAM, 2005).

A década de 1980 foi marcada pelo movimento de redemocratização do Brasil e também ficou conhecida como a “década perdida”. O país passou pela transição política e por grandes dificuldades na área econômica por um lado, e por outro, foi criada a Carta Magna de 1988, seguida, no ano seguinte, pela primeira eleição direta para presidente da República.

O ensino superior enfrentou nesse período uma estagnação que atingiu tanto o setor público, quanto o privado. De acordo com Durham (2005, p. 212), “Nos anos 1980 e boa parte dos 1990, a taxa bruta de matrículas no ensino superior decresce para 10% e 11%”. A referida estagnação era agravada pelos altos índices de repetência e evasão no ensino básico, o que resultou em taxas de matrículas no ensino superior muito baixas.

Outro fenômeno que se fez presente nesse período foi, sobretudo, no setor privado, o aumento de cursos noturnos que revelavam um caminho “mais fácil” de ingresso na graduação, pois viabilizavam o ingresso a setores da sociedade já inseridos no mercado de trabalho, impossibilitados de frequentar cursos diurnos. No ano de 1986, 76,5% das matrículas no ensino superior se concentravam no setor privado. As universidades federais resistiam à implementação de cursos noturnos, com um percentual de apenas 16% das matrículas (DURHAM, 2005).

No período de 1985 a 1990 houve um aumento de 145% do número de instituições privadas, passando de 20 para 49. Data dessa época também as lutas travadas no interior das instituições, na qual a organização sindical dos docentes universitários deu origem à Associação Nacional dos Docentes Universitários (ANDES), que em tese, substituiu o movimento estudantil, resgatando bandeiras de lutas pela democratização da e na educação superior (DURHAM, 2005).

A década de 1990 teve como marco na educação, a aprovação da LDB, em dezembro de 1996, que incorporou inovações como, a explicitação dos variados tipos de IES admitidos legalmente e a definição clara das universidades no sistema de ensino superior exigindo a associação entre ensino e pesquisa, com produção científica comprovada como condição para credenciamento e recredenciamento. Exigiu das universidades condições mínimas de qualificação do corpo docente, além de um mínimo de um terço do quadro docente constituído por mestres e doutores e de um terço de docentes em tempo integral. Outra inovação importante

destacada por Durham (2005) foi a exigência de credenciamento periódico das IES, precedidas de uma avaliação. A lei estabeleceu ainda a renovação periódica do reconhecimento dos cursos superiores.

Durham (2005) afirma que a nova legislação (LDB) afetou pouco as universidades públicas federais e estaduais que já vinham desenvolvendo atividades de pesquisa, todavia, para as universidades privadas, constitui-se como uma ameaça de perda de status e autonomia.

Essa análise histórica revela aspectos importantes da constituição do ensino superior no Brasil. A esse respeito, Severino (2008) faz uma análise evidenciando as consequências na formação docente. Para ele, o desprestígio dos professores está intimamente ligado a três fatores históricos, quais sejam: a) o imperialismo do modelo napoleônico que remete a escassez de preparo pedagógico no exercício do magistério; b) o modelo humboltiano, cujo foco é a pesquisa em detrimento ao aprendizado e a prática de técnicas pedagógicas, no qual a avaliação do professor é pautada em número de publicações; c) a lacuna deixada pela legislação que reforça a titularidade sem abarcar a formação pedagógica.

Na contemporaneidade tem se presenciado uma crescente exigência pelos títulos de mestre e doutor para os docentes do ensino superior. Todavia, a obtenção desses títulos não é garantia de uma melhor didática em sala de aula. Desde o surgimento das IES, o bom professor tem sido considerado aquele que detém conhecimento da disciplina a ser ensinada, sendo este conhecimento prático (decorrente do exercício profissional) ou teórico/epistemológico (decorrente do exercício acadêmico). O pedagógico tem ficado historicamente marginalizado. O profissional tem sido privilegiado, pois se acreditava que “quem soubesse fazer, saberia automaticamente ensinar”, não havendo preocupações com a necessidade do preparo pedagógico do professor (MASETTO, 1998, p. 11).

Com o modelo humboltiano privilegiando a produção de conhecimentos orientados pela pesquisa, a formação superior continuou marginalizando o pedagógico. E outros dois fatores tem contribuído para essa fragilidade na formação dos docentes: os critérios de avaliação de produtividade e qualidade docente, concentrados na produção acadêmica dos professores e a legislação educacional (LDB) que, embora tenha apresentado alguns avanços conforme explicitado acima, ainda apresenta vulnerabilidades como no artigo 66 que prescreve: “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. O “prioritariamente” que não significa “obrigatoriamente” deixa a brecha para que os docentes se formem ou não nos cursos de pós-graduação *strictu sensu*.

As pesquisas sobre a formação docente do ensino superior têm se intensificado atualmente e os docentes começaram a perceber que tanto a docência quanto a pesquisa e o exercício de qualquer profissão, exigem capacitação própria e específica (MASETTO, 1998). Ser professor exige competências que não se limitam a ter um título, ou apenas a experiência profissional, requer muitas outras habilidades.

Ensinar requer a formação acadêmica, conhecimentos técnicos do curso, domínio de técnicas de ensino e de métodos pedagógicos que assegurem a eficiência no processo de ensino e aprendizagem (GOMES et al, 2009). Neste sentido, Gil (2006) comenta que a qualificação docente envolve vários fatores como o desempenho de múltiplos papéis, aptidões, conhecimentos específicos, experiências profissionais entre outros. Tardif (2003) menciona que esses elementos são saberes essenciais à docência.

## 2.2 Saberes necessários a docência no ensino superior

Nassif e Hanashiro (2001) evidenciam o professor como o personagem principal no sucesso ou fracasso de um processo educativo. Guerra (2003), a seu tempo, menciona que a qualidade da formação dos docentes está relacionada às concepções do papel do profissional da educação e com sua concepção de ensino.

Na esfera profissional da contabilidade, Laffin (2005) afirma que a utilização das próprias competências é imprescindível como forma de enxergar uma organização como um todo fornecendo informações para que se cumpra da melhor forma sua função.

Em oposição ao entendimento acima, os achados de Miranda (2010) evidenciam a falta de iniciativas na formação do professor de contabilidade. O autor analisou 18 cursos de mestrado e 03 de doutorados existentes no Brasil até o ano de 2008. Os resultados da pesquisa apontam a necessidade de formação continuada, para melhor domínio do conteúdo que ensina, visto que os professores não passaram por uma preparação didática sistematizada para o exercício da docência.

Diante deste panorama, percebe-se a necessidade do estudo dos saberes dominantes na docência na área de Ciências Contábeis, como uma medida que poderá contribuir para despertar nos pesquisadores, alunos e profissionais da área, interesse pela discussão sobre uma formação mais completa no que concerne à docência na área contábil.

Segundo Tardif (2003) a trajetória de aluno para professor não pode ser definida em uma só esfera de análise. As habilidades podem ser desenvolvidas de diversas formas e contribuem para a construção de uma maneira própria de ensinar, assim existem relações entre as competências, habilidades, conhecimentos e a própria atitude que são partes importantes deste processo de construção da personalidade docente e podem ser adquiridos no decorrer da vida, principalmente na vida escolar.

De uma forma geral, é necessário entender a epistemologia da prática docente e os principais fatores que contribuem em seu melhor desempenho. Tardif (2003) faz menção ao saber docente em seu sentido amplo, descrevendo a pluralidade de seu conceito e elencando diversos saberes provenientes da formação escolar, profissional e da própria prática cotidiana. São destacados quatro tipos de saberes aplicados na atividade docente conforme demonstrado no Quadro 2.

Saberes	Definição
Saberes da Formação Profissional	Conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também constituem o conjunto dos saberes da formação profissional, os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.
Saberes Disciplinares	São os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.
Saberes Curriculares	São conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.
Saberes Experienciais	São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de <i>habitus</i> e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (p. 38).

**Quadro 2. Classificação dos saberes docentes segundo Tardif (2003)**

Fonte: Tardif (2003)

Gauthier et al.(2006) por sua vez, citam os saberes docentes como “reservatórios” em que o professor possui as exigências específicas de sua situação de ensino. Essas ideias quanto aos saberes são semelhantes às de Tardif (2003), porém acrescidas de classificações e elementos específicos ao ofício de professores. São elencados os saberes disciplinares em relação à matéria, curriculares em relação ao programa, das ciências da educação, da tradição pedagógica

em relação ao uso, experienciais e da ação pedagógica que concerne ao repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública validada.

Com o objetivo de medir a qualidade de ensino, Lowman (2007) realizou uma importante pesquisa empírica em diferentes faculdades e universidades da Carolina do Norte e da Nova Inglaterra. O resultado destas investigações deu origem a um modelo com duas dimensões, denominado modelo bidimensional de ensino. A primeira dimensão está relacionada à habilidade de criação do estímulo intelectual e a segunda está relacionada com a habilidade de criar empatia junto aos estudantes.

A dimensão estímulo intelectual está relacionada com a condição de estímulo do professor aos alunos, quanto à necessidade e a própria preocupação com a dedicação, em relação ao domínio do conteúdo e as discussões que porventura podem ser geradas.

Este estímulo está diretamente relacionado com a capacidade do professor se comunicar claramente, de forma a despertar a motivação dos alunos e, ainda o grau de conhecimento do professor sobre a matéria, juntamente com a recepção emocional pelos próprios alunos. Neste contexto, a empatia evidencia a capacidade de despertar no aluno sua motivação e o prazer na aprendizagem.

A Dimensão relacionamento intelectual está direcionada ao planejamento detalhado baseado em objetivos comportamentais, cuja ênfase está em táticas criativas e inovadoras com a utilização de novas tecnologias como computadores ou outros aplicativos de multimídia. Esta habilidade está relacionada com emoções positivas e negativas dos alunos. Tem objetivo de evitar emoções como ansiedade e raiva contra o professor, além de promover o sentimento de respeito e capacidade de bom desempenho dos alunos.

O modelo de Lowman (2007) demonstra que todos os alunos são afetados em maior ou menor grau por emoções e pelos ambientes de sala de aula, o que propicia fenômenos psicológicos divergentes potencializando características intrínsecas dos alunos. A habilidade do professor está em comunicar-se com os alunos de forma a motivá-los e incentivá-los em relação ao aprendizado autônomo.

Com base no modelo bidimensional de Lowman (2007), os estudos de Vieira, Padilha e Domingues (2013) buscaram identificar as características de professores atuantes em cursos de Administração e Ciências Contábeis. Foi elaborado questionário com 44 questões, que fora aplicado a 607 alunos dos cursos acima mencionados. Os resultados apontaram “o domínio de conteúdo”, “o estímulo intelectual e a disponibilidade”, “ser prestativos aos alunos” e o “poder de motivação” como as principais características de professores atuantes. Quanto à satisfação dos alunos, constatou-se que havia satisfação tanto com o curso quanto com os professores. Resultados que indicaram que os gestores da IES compreendem os fatores percebidos pelos alunos como favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem.

Catapan, Colauto e Sillas (2012) realizaram uma pesquisa, com 234 discentes matriculados no último período de cursos de Ciências Contábeis em instituições públicas e privadas nas cidades de Curitiba (PR) e Joinville (SC). Os resultados evidenciaram que o professor exemplar, na percepção desses alunos, possui como características: “o domínio do conteúdo”, “clareza”, “motivação e disposição para esclarecer dúvidas”, bem como uma boa “comunicação” com os alunos. Na dimensão sobre o relacionamento interpessoal, as características citadas foram “respeitoso” e “interessado”.

Outra pesquisa nesta linha, realizada por Nogueira, Casa Nova e Carvalho (2012) buscou verificar quais as características do bom professor, ou professor exemplar de acordo com a percepção dos discentes do curso de graduação em Ciências Contábeis. Foi aplicado um questionário junto a 108 alunos. Os resultados apontaram individualmente o “domínio do conteúdo” e a “clareza nas explicações” como características mais valorizadas pelos estudantes. Ainda na demonstração do bom professor, no aspecto relacional, o “bom relacionamento” foi a característica mais enfática, seguida do “planejamento/conhecimento/didática”.



Em outro estudo, Gomes et al. (2009), propuseram analisar os principais atributos e práticas pedagógicas dos professores de contabilidade de três Universidades públicas do Estado da Paraíba, com a aplicação de questionários a 200 alunos. Tendo por base, o modelo bidimensional de Lowman (1987), os resultados apontaram como principais características na dimensão do estímulo intelectual os atributos “preparado” e “claro”. No que diz respeito ao relacionamento interpessoal, destacaram-se aqueles professores com adjetivos: “atencioso”, “motivador”, “interessado”, “disponível” e “prestativo”.

As exposições apresentadas evidenciam a importância de novas reflexões aos docentes quanto a sua postura no processo educacional e que o estudo dos atributos e características docentes são de extrema importância na maximização do desenvolvimento profissional do docente. No entanto faltam estudos com o olhar de egressos já inseridos no mercado de trabalho seja na esfera contábil ou não, mas que são de relevante importância para a formação educacional contábil.

### 3 METODOLOGIA

A metodologia adotada nesta pesquisa é de natureza descritiva quanto aos objetivos. Quanto aos procedimentos de coleta de dados é documental. Quanto à abordagem do problema é quantitativa (MARTINS; THEÓPHILO, 2009). O universo de pesquisa compreende os egressos do curso de Ciências Contábeis de instituições públicas e privadas, especificamente, situadas em Minas Gerais e Goiás.

Para coleta dos dados primários, foi aplicado o questionário adaptado de Catapan, Colauto e Sillas (2012). O qual ficou hospedado na plataforma Google Docs. Segundo Oliveira et al (2003, p. 71) “questionário é uma das formas mais utilizadas para obtenção de dados, por permitir mensuração mais exata”. Foi realizado o pré-teste com seis discentes do curso pós-graduação em Ciências Contábeis, com a finalidade de fazer os ajustes necessários à adequação do questionário de pesquisa.

A solicitação de participação na pesquisa foi enviada para os endereços eletrônicos dos egressos do curso de Ciências Contábeis de instituições públicas e privadas do Triângulo Mineiro e na Microrregião de Catalão/Goiás. Os dados foram coletados nos meses de outubro e novembro de 2014. A amostra foi composta por 158 respondentes.

Para análise dos dados, inicialmente, foi utilizada a estatística descritiva, com a finalidade de caracterizar a amostra estudada. Após apuração dos resultados foi realizada a comparação, separadamente, entre as instituições com a finalidade de mapear e compreender os diferentes saberes dos professores na percepção dos egressos. Posteriormente, utilizou-se da geometria plana, representação gráfica, para comparar os achados com outros estudos.

Segundo Celerino e Pereira (2008) é relevante a comparação com professores em outros países, para o aprimoramento do docente e para alcance da qualidade no ensino, assim optou-se pelo estudo de Lowman (2007). Também foi selecionado o estudo de Celerino e Pereira (2008), em virtude do maior número de atributos com nomenclaturas idênticas a esta pesquisa.

Conforme Boulos e De Camargo (2009) a menor distância entre dois pontos é dada por uma reta, na geometria analítica esses pontos são tomados como coordenadas no plano cartesiano. Com base nos valores assumidos pelas coordenadas calcula-se a distância entre dois pontos. Neste estudo, ela representa a convergência entre os resultados das pesquisas analisadas. Os percentuais dos atributos representam as coordenadas, assim assumiu-se que os resultados mais próximos de 0 (zero) significam a convergência entre os resultados das pesquisas analisadas. De acordo com Boulos e De Camargo (2009) a equação abaixo apresenta o cálculo a distância dos pontos (atributos).

$$D = \sqrt{(x_2 - x_1)^2 + (y_2 - y_1)^2 + (z_2 - z_1)^2}$$

Em que:

D= Distância entre dois pontos;

X2= Coordenada, no eixo x, do atributo; X1= Coordenada, no eixo x, do ponto de referência;

Y2= Coordenada, no eixo y, do atributo; Y1= Coordenada, no eixo y, do ponto de referência;

Z2= Coordenada, no eixo z, do atributo; e, Z1= Coordenada, no eixo z, do ponto de referência.

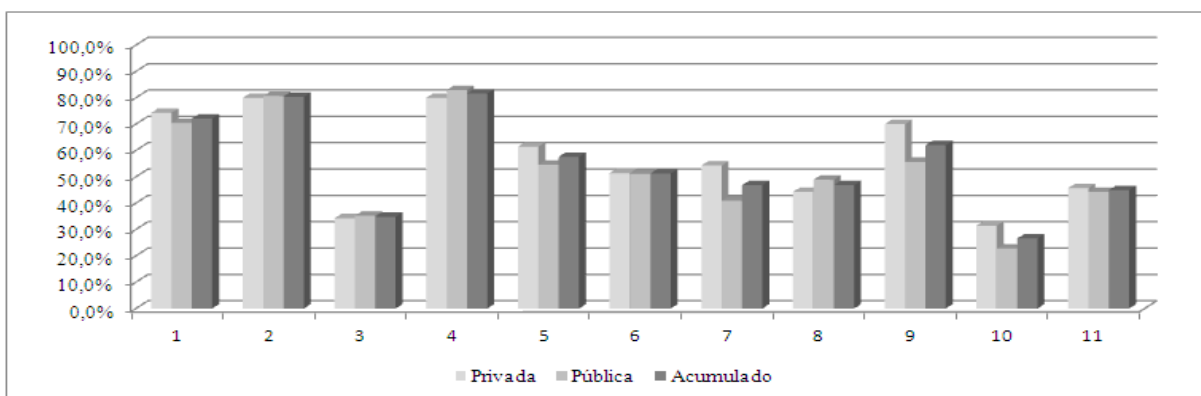
#### 4 ANÁLISE DE RESULTADOS

A amostra obtida com a aplicação do questionário foi composta por 158 respostas de egressos dos cursos de Ciências Contábeis, sendo que 80% destes são oriundos do Triângulo Mineiro e 20% da Microrregião Catalão de Goiás.

Foi evidenciado um equilíbrio quanto aos alunos egressos e a conclusão do curso de Ciências Contábeis em instituições particulares e públicas, sendo que 55,7% dos respondentes concluíram seus cursos em instituições públicas e 44,3% em instituições particulares. Ficou evidente que a maioria da participação dos egressos respondentes era composta por concluintes no ano de 2014, sendo 25,7% de instituições privadas e 17% de instituições públicas.

A faixa etária da maioria dos respondentes se enquadra de 26 a 30 anos (28,5%), sendo que em segundo lugar encontram-se egressos de 20 a 25 anos (25,9%), seguidos de egressos com 31 a 35 anos com um percentual de 21,5%. Há de se ressaltar que 65,9% dos respondentes atuam na área contábil e apenas 16,5% possuem uma segunda graduação em outras áreas.

No segundo bloco as questões tinham o objetivo de evidenciar os motivos para o bom desempenho dos docentes. O questionário utilizado permitiu que o egresso escolhesse quantos atributos estimasse necessários para caracterizar o bom docente. O gráfico acumulado (Figura 1) demonstrou que a característica “domínio de conteúdo” com 81,6% é que melhor evidencia o bom desempenho dos docentes, convergindo com os resultados de Catapan, Colauto e Sillas (2012), Vieira, Padilha e Domingues (2013) e também Nogueira, Casa Nova e Carvalho (2012). Seguido da característica “clareza ao transmitir informações” com 80,4%. As respostas coincidiram quanto a concluintes de instituições públicas com 83% e privadas com 80% dos alunos egressos respondentes.



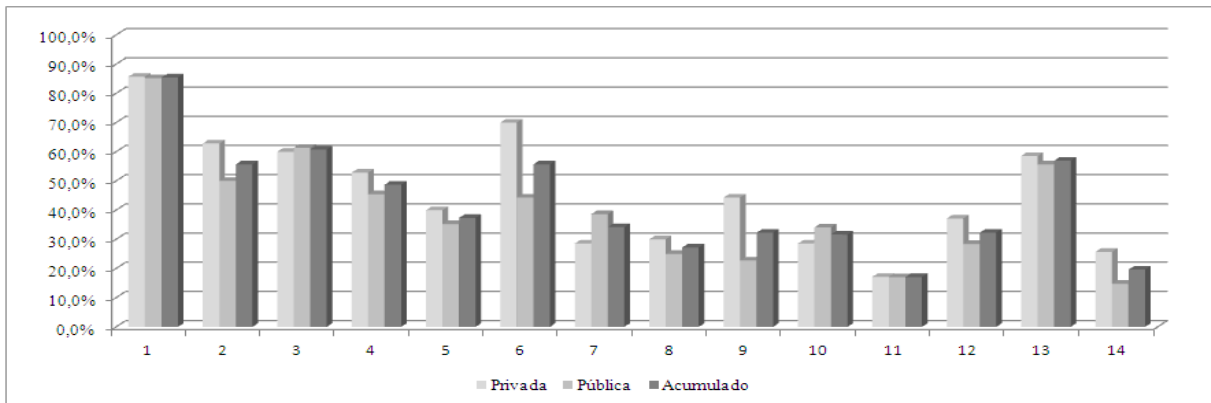
**Figura 1- Razões do bom desempenho dos docentes**

Fonte: Elaborada pelos autores

Nota: (1) refere-se a característica motiva e desperta o interesse pela aula; (2) a clareza ao transmitir as informações; (3) ótima prática pedagógica; (4) domínio de conteúdo; (5) comprometimento e gosto pela disciplina; (6) utilização de material atualizado; (7) comunicativo; (8) acessível; (9) disposto a esclarecer dúvidas; (10) compreensão do estágio de conhecimento dos alunos; (11) domínio de turma de alunos (domínio da classe).

No terceiro bloco objetivou-se evidenciar os atributos associados ao professor considerado referência, conforme delimitados no modelo bidimensional de Lowman (2007). Em consonância com os estudos de Catapan, Colauto e Sillas (2012) este bloco foi dividido em dois campos de características, o primeiro enumerando atributos em relação à dimensão

estímulo intelectual e o segundo atributos relacionados à dimensão relacionamento interpessoal. Na Figura 2 são apresentados os resultados quanto aos atributos da dimensão estímulo intelectual.



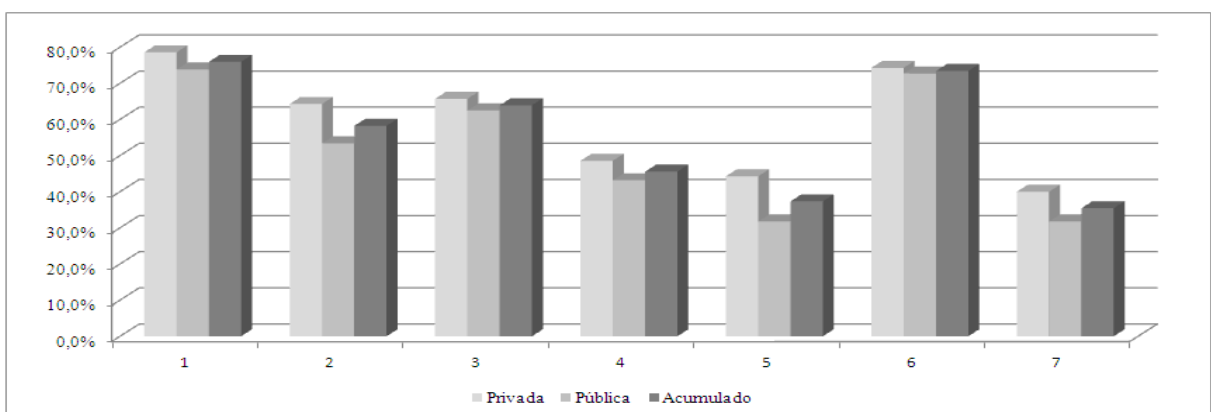
**Figura 2. Atributos da Dimensão Estímulo Intelectual**

Fonte: Elaborada pelos autores

Nota: (1) refere-se ao quesito ser preparado; (2) a ser claro; (3) organizado; (4) estimulante; (5) criativo; (6) fazer boas apresentações; (7) envolvente; (8) entusiástico; (9) divertido; (10) inspirador; (11) engraçado; (12) culto; (13) interessado; e (14) energético.

Coerente com os estudos de Catapan, Colauto e Sillas (2012) e Gomes et al. (2009), os resultados acumulados apontaram como quesito principal “estar preparado” com 85,4% na mesma proporção de respondentes egressos de instituições privadas com 85,7% e egressos de instituições públicas com 85,2% apontaram a característica citada. Os resultados acumulados apontam, em segundo lugar, a característica “interessado” com 57%, e em terceiro “fazer boas apresentações” com 55,7%. Já em segundo lugar para egressos de instituições privadas a segunda característica marcante é “fazer boas apresentações” com 70% seguida da “organização” com 60%. Já para egressos das instituições públicas o segundo atributo principal foi “ser organizado” com 61,4% seguido do atributo “interessado” com 55,7%.

Na Figura 3 são apresentados resultados dos atributos da dimensão relacionamento interpessoal.



**Figura 3. Atributos da Dimensão Relacionamento Interpessoal**

Fonte: Elaborado pelos autores

Nota: (1) refere-se ao atributo interessado; (2) disponível; (3) acessível; (4) compreensivo; (5) amigável; (6) respeitoso; e (7) simpático.

Os resultados apontaram de forma acumulada o atributo “interessado” com 75,9%, egressos de instituições privadas com 78,6% e egressos de instituições públicas com 73,9% o atributo que melhor representa o “relacionamento interpessoal” seguido do atributo

“respeitoso” que de forma acumulada representou 73,4%. Estes resultados corroboram com os estudos de Catapan, Colauto e Sillas (2012) que também identificaram os mesmos itens, porém de forma inversa, sendo as características “respeitoso” e “interessado” os atributos que melhor definem o êxito do docente no âmbito acadêmico.

Na sequência são apresentadas questões sobre as organizações das aulas cujos resultados são identificados na Tabela 1.

**Tabela 1 - Organização das Aulas**

Questões	Sim	Não	Ocasionalmente
I) A organização das aulas do professor era clara?	86,7%	1,3%	12,0%
II) O professor demonstrava estar preparado e organizado para a aula?	86,1%	1,3%	12,7%
III) O professor explicava claramente o programa, objetivos, conteúdos etc.?	71,5%	2,5%	25,9%
IV) As propostas e formas de avaliação do professor pareciam adequadas?	68,4%	5,1%	26,6%
V) O professor era dedicado ao ensino?	86,7%	1,9%	11,4%
VI) O professor mostrava-se entusiasmado quando ensinava?	68,4%	1,9%	29,7%
VII) O professor demonstrava interesse pelos alunos?	68,4%	3,2%	28,5%
VIII) O professor desafiava os alunos a dar o melhor de si?	51,9%	13,3%	34,8%

Fonte: Elaborada pelos autores

A questão V aparece com maior incidência (86,7%), estando em acordo com os estudos de Catapan, Colauto e Sillas (2012) e Gomes et al. (2009), com o mesmo percentual foi observada nesta pesquisa a questão I com incidência de 86,7%. São válidos estes estudos, pois os estudantes identificam o ensino efetivo de forma comparativa, identificadas pela organização das aulas encontradas no modelo bidimensional de Lowman (2007). Em terceiro lugar a questão II, evidencia a importância do preparo docente na elaboração e execução de suas aulas como prioridade de expectativa dos estudantes, alinhado aos resultados de Gomes et al. (2009) com relação as características do estímulo intelectual que obteve o atributo preparado como principal característica percebida pelos alunos.

## 5 COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS COM OUTROS ESTUDOS POR MEIO DA GEOMETRIA ANALÍTICA

Pesquisas como a de Gomes et al (2009), Rocha, Silva e Domingues (2009), Catapan, Colauto e Silla, (2012), Nogueira, Casa Nova, e Carvalho (2012) mostram as principais características do bom professor na visão de discentes. A presente pesquisa apresenta como diferencial a perspectiva de egressos, no sentido de estabelecer integração entre Universidade e mercado de trabalho (LOUSADA; MARTINS, 2005).

A equação distância entre dois pontos, expressa a convergência entre os resultados desta pesquisa com as demais. Assim, foram obtidos os valores que quantificam a percepção dos egressos de contabilidade comparada com a visão dos estudantes brasileiros e estrangeiros. Sendo que, o valor da distância mais próximo de 0 (zero) considerado o mais convergente. A Tabela 2 apresenta o resultado do comparativo entre os estudos referentes à dimensão I que está relacionada ao estímulo intelectual.

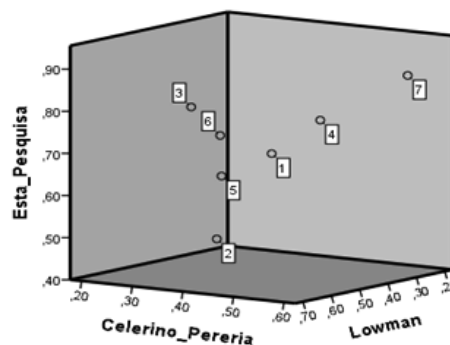
**Tabela 2 - Distância entre os atributos da dimensão I estímulos intelectual**

Nº	Atributo	Esta Pesquisa	Celerino_Pereira	Lowman	Distância
1	Culto	0,32	0,42	0,45	<b>0,69</b>
2	Engraçado	0,17	0,25	0,34	<b>0,45</b>
3	Entusiasmado	0,27	0,39	0,68	<b>0,83</b>
4	Estimulante	0,49	0,46	0,35	<b>0,76</b>
5	Inspirador	0,32	0,31	0,43	<b>0,62</b>
6	Interessante	0,57	0,24	0,31	<b>0,69</b>
7	Organizado	0,61	0,56	0,22	<b>0,86</b>

Fonte: Elaborado pelos autores

Os saberes necessários para que o professor atue na arena dramática, sala de aula, com a promoção do discurso intelectual e que ao final aprimore o processo de reflexão do aluno, conforme proposto por Lowman (2007), são percebidos de maneira diferenciada na visão de egressos e estudantes, conforme apresentado na Tabela 2. Nota-se também que em distintas regiões brasileiras, tanto para egressos quanto para estudantes, o atributo “organizado” é o mais relevante. Esse resultado contrasta com a perspectiva de estudantes de outros países, sendo que o atributo mais relevante para estes é o “entusiástico”.

O atributo “engraçado” apresentou menor índice de distanciamento entre os resultados das três pesquisas, distância de 0,45, ou seja, foi o item que apresentou maior convergência com as pesquisas anteriores. Sendo que apenas 17% dos egressos consideraram importante o ser “engraçado”, já entre os estudantes brasileiros o percentual foi de 25% e entre os estrangeiros 34%. A Figura 4 ilustra a disposição dos atributos no plano espacial referente à dimensão estímulo intelectual.



**Figura 4 Resultados das Pesquisas Dimensão Estímulo Intelectual**

Fonte: Elaborada pelos autores (2014)

O item (1) refere-se ao atributo culto; (2) engraçado; (3) entusiástico; (4) estimulante; (5) inspirador; (6) interessante; e (7) organizado.

A projeção dos resultados na figura 4 observa-se a aproximação entre as percepções de estudantes e egressos em relação aos atributos engraçado (2) e inspirador (6), pois estão localizados mais próximos de zero. Ocorre o inverso com os atributos organizado (7) e entusiástico (3), o mais distante da origem das coordenadas.

A dimensão II trata do relacionamento interpessoal entre professores e alunos. Segundo Lowman (2007) ao estabelecer um conjunto de normas comportamentais que orienta a interação dos membros da arena dramática, o docente, pela empatia, pode despertar no aluno a motivação e o prazer na aprendizagem. A Tabela 3 apresenta o resultado do comparativo entre os estudos, referente à Dimensão II.

**Tabela 3 - Distância entre os atributos da dimensão II interesse interpessoal**

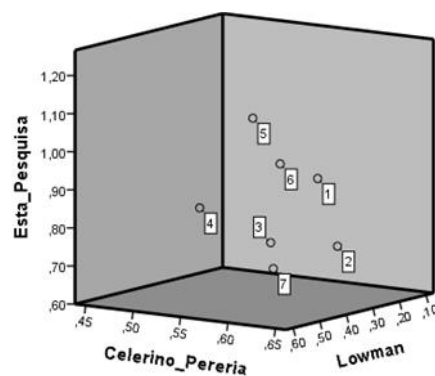
Nº	Atributo	Esta Pesquisa	Celerino_Pereira	Lowman	Distância
1	Acessível	0,64	0,60	0,29	0,92
2	Amigável	0,37	0,59	0,18	0,72
3	Compreensivo	0,46	0,50	0,11	0,69
4	Disponível	0,58	0,47	0,27	0,80
5	Interessado	0,76	0,61	0,57	1,13
6	Respeitoso	0,73	0,51	0,11	0,90
7	Simpático	0,35	0,50	0,10	0,62

Fonte: Elaborada pelos autores

A Tabela 3 mostra que tanto egressos quanto estudantes brasileiros e estrangeiros consideram importante o adjetivo “interessado”, quando o professor tem a sensibilidade de

perceber o sentimento do aluno pela matéria. Na visão de Lowman (2007), isso significa para egressos e alunos que o professor conhece e interessa por eles. Nesta dimensão os resultados apresentaram menor índice de convergência, mais distantes de zero. Esse resultado pode ser atribuído à concepção divergente dos estrangeiros em relação aos brasileiros, na avaliação dos saberes dos docentes.

Para os egressos, o atributo “respeitoso” é o segundo mais importante dentre os saberes dos professores, enquanto para estudantes brasileiros e estrangeiros apontaram o atributo “acessível”. De modo geral, é evidente um distanciamento mais significativo na dimensão II, entre os resultados das pesquisas analisadas, se comparado às distâncias da dimensão I. A Figura 4 ilustra a disposição dos tributos no plano espacial.



**Figura 4 - Resultados das Pesquisas dimensão II interesse interpessoal**  
 Fonte: Elaborada pelos autores

O item (1) refere-se ao atributo acessível; (2) amigável; (3) compreensivo; (4) disponível; (5) interessado; (6) respeitoso; e (7) simpático. Basicamente a acomodação das variáveis que representam a visão dos egressos não segue a mesma tendência das variáveis dos estudantes brasileiros e estrangeiros. Os resultados das três pesquisas são congruentes quanto à importância do atributo “interessado”, mais relevante para egresso e estudantes brasileiros.

Na classificação dos setes atributos, para os egressos o saber disponível aparece em quarto lugar, enquanto para estudantes brasileiros está na última colocação e em terceiros lugar para estudantes estrangeiros.

Entre estudantes brasileiros e estrangeiros na escala de importância difere a colocação dos atributos (2) acessível (4) disponível. Os demais seguem a mesma ordem de disposição, (5) amigável, (3) respeitoso, (6) compreensivo e (7) simpático, em ambos os estudos. Em relação a interesse interpessoal, dimensão II, a aproximação dos resultados é entre estudantes brasileiros e estrangeiros, já egressos apresentaram uma visão diferente.

Egressos e estudantes brasileiros atribuíram mais peso aos atributos da dimensão II, interesse interpessoal, em detrimento a dimensão I estímulo intelectual. Os atributos “interessado” e “respeitoso” foram apontados por 76% e 73%, respectivamente, pelos egressos. Enquanto na dimensão I, o apontamento máximo feito por eles foi de 61% para o atributo “organizado”. Já estudantes estrangeiros balizaram com mais frequências os atributos da dimensão I.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando-se o contexto atual da educação, no qual não há uma preocupação significativa com a formação dos professores, este trabalho apresentou como objetivo geral identificar os saberes fundamentais dos docentes que foram referências na percepção dos egressos do curso de graduação em Ciências Contábeis.

Destaca-se que para os 158 respondentes analisados, o bom desempenho dos docentes é delineado principalmente pelo “domínio do conteúdo”, seguido pela “clareza na transmissão das informações”. Essa evidência se estende tanto para os concluintes de instituições públicas quanto os das instituições privadas. Lowman (2007) ressalta que o domínio do conteúdo é diferente da capacidade de saber transmitir com clareza, portanto, os dois itens são prioritários para o ofício do docente.

Conforme o Modelo Bidimensional de Lowman (2007), na Dimensão I, referente a habilidade de criação do estímulo intelectual, destacam-se os atributos “preparado” e “claro”. Segundo Gomes et al (2009) na prática pedagógica de forma organizada e clara, o docente demonstra dominar o conteúdo e estar preparado para as aulas. Conseqüentemente consegue entusiasmar os alunos e obtém sucesso no meio universitário.

Na Dimensão II, relacionada com a habilidade de criar empatia junto aos estudantes, foram enfatizados os atributos respeitoso e interessado. Esse resultado corrobora as pesquisas de Catapan, Colauto e Sillas (2012).

Ao analisar a visão de egressos e estudantes, percebe-se que para o público brasileiro, a dimensão II, que representa o interesse interpessoal, tem um significado maior no processo de aprendizagem. Sendo mais enfatizada pelos egressos, com apontamentos mais frequentes aos atributos desta dimensão. Então, a diferença entre percepção de egressos e estudantes está no número de apontamentos feitos aos atributos.

No contexto brasileiro, esse resultado ressalta a relevância do interesse interpessoal que o professor deve estabelecer com o aluno no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, é uma das evidências que necessita ser focada na formação do docente.

A percepção de egressos sobre os saberes dos docentes é importante para uma série de propósitos, que englobam a formação e avaliação do docente, das instituições, para expansão e melhoria do curso, a determinação de métodos e práticas pedagógicas. O ofício de professor é constituído por múltiplos saberes e que exige uma formação permanente. É notório que o docente necessita conhecer os atributos percebidos pelos estudantes e egressos, que influenciam no processo de aprendizagem, de forma estimulante e motivadora, com o objetivo de entusiasmar a todos que o cercam.

O estudo realizado apresentou limitações quanto à amostra, exclusiva de duas microrregiões brasileiras. Assim, os resultados apurados não podem ser generalizados para os demais profissionais da Contabilidade. Para pesquisas futuras sugere-se ampliar o tamanho da amostra.

## REFERÊNCIAS

ANDERE, M. A.; ARAUJO, A. M. P. Aspectos da formação do professor de ensino superior de Ciências Contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação. **Revista de Contabilidade e Finanças**. V. 19 48, 91-102 2008.

BOULOS, Paulo; DE CAMARGO, Ivan. **Geometria analítica: um tratamento vetorial**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

BRASIL. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Aprovada pela lei 9.393 em 20 de dezembro de 1996.

CATAPAN, A.; COLAUTO, R. D.; SILLAS E.P. Percepção dos discentes sobre os docentes exemplares de contabilidade em IES públicas e privadas. **Revista de Informação Contábil**, Vol.6 nº6, p.63-82, abr-jun/2012.

CARDOSO, J. L.; SOUZA, M. A.; ALMEIDA, L. B., Perfil do contador na atualidade: um estudo exploratório. **Base – Revista de Administração da Unisinos**, Vol. 3, nº 3, p. 275-284 setembro/dezembro 2006

CASTANHO, S. **Globalização redefinição do estado nacional e seus impactos**. In: LOMBARDI, J. C. Globalização pós-modernidade e educação : história, filosofia e temas transversais. Campinas. SP. Autores Associados, 2003.

CELERINO, S.; PEREIRA, W. F. C. Atributos e prática pedagógica do professor de contabilidade que possui êxito no ambiente universitário: visão dos acadêmicos. **Revista Brasileira de Contabilidade**. 37 (170), 65-77 2008.

DEWEY, J. **Democracia e educação**, São Paulo Companhia Editora Nacional 1959

DURHAM, E. **O ensino superior em São Paulo - Diagnóstico**. São Paulo: Núcleo de Pesquisas de Políticas Públicas da Universidade de São Paulo (Nupps/USP), 2003.

DURHAM, E. R. Educação superior, pública e privada. In: SCHWARTZMAN, S.; BROOCK, C. (Orgs.). Os desafios da educação no Brasil. São Paulo: Editora Nova Fronteira, 2005, p. 191-233.

GAUTHIER, Clermontet al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

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

GOMES, M. E. M.; ALBUQUERQUE, L. S.; CARVALHO, J. R. M; SANTIAGO, J. S.; LUCENA, W. G. L.; RÊGO, T. F. Atributos e Práticas Pedagógicas do Professor de Contabilidade que Possui Êxito em Sala de Aula: Estudo da Percepção Discente em IES Públicas. In: **Encontro de Pesquisa em Administração e Contabilidade**, 2., 2009. Anais

GUERRA, C. T. **O ensino de psicologia na formação inicial de professores: constituição de conhecimentos sobre aprendizagem e desenvolvimento por estudantes de licenciatura**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

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

LOUSADA, A. C. Z.; MARTINS, G. de A. Egressos como fonte de informação à gestão dos curso de ciências contábeis. **Revista Contabilidade Financeira – USP**, São Paulo, n.37, p73-84, jan/abr.2005.

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

MARTINS, G. A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da Investigação Científica para Ciências Sociais Aplicadas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MASETTO, Marcos (org.). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

MCCLELLAND, D.C. **Testing for competence rather than for “intelligence”**. American Psychologist, pp. 1-14 1973



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

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

NASI, A. C. A Contabilidade como Instrumento de Informações, Decisão e Controle da Gestão. **Revista Brasileira de Contabilidade**. Brasília. Ano 23 nº 77. Abril/Junho 1994.

NASSIF, V. M. J.; HANASHIRO, D. M. M. A competitividade das universidades particulares à luz de uma visão baseada em recursos. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 95-114, 2001.

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

NUNES, C. M. F Saberes docentes e formação de professores um breve panorama de pesquisa brasileiras **Revista Educação e Sociedade** ano XXII nº 74, abril/2001.

OLIVEIRA, A. B. S. (coord). **Métodos e técnicas de pesquisa em contabilidade**. São Paulo: Saraiva: 2003.

PRESTES, E. M. T; JEZINE, E.; SCOCUGLIA, A. C. Democratização do Ensino Superior Brasileiro : O caso da Universidade Federal da Paraíba. **Revista Lusófona de Educação, Lisboa**, n. 21, 2012.

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

SAMPAIO, H. **Ensino Superior no Brasil – o setor privado**. São Paulo, Hucitec, 2000.

SCHWANDT, T. (2006). **As três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social**. In N. K. Dezin (Org.), *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens* (p. 193-217). Porto Alegre: Artmed.

SEVERINO, A. J. **Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração**. **Cadernos Pedagogia Universitária** São Paulo USP. 2008

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

VIEIRA, C. C. N; PADILHA, C. K., DOMINGUES, M. J. C. S Características esperadas do professor atuante nos cursos de administração e ciências contábeis. **Revista da UNIFEBE** Vol. 1, n. 12, 2013.