
arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



aape | epaa

Arizona State University

Volume 26 Número 106

3 de setembro de 2018

ISSN 1068-2341

Proposições sobre Formação de Professores na Área Contábil

Cristina Hillen

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)

Marcos Laffin

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Sandra Rolim Ensslin

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Brasil

Citação: Hillen, C., Laffin, M., & Ensslin, S. R. (2018). Proposições sobre formação de professores na área Contábil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(106).

<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3060>

Resumo: Este estudo teve por objetivo identificar enfoques sobre formação docente na área Contábil em pesquisas selecionadas com base em Portfólios Bibliográficos, teóricos e empíricos, sobre o tema. Estudos de Nossa (1999); Slomski (2007); Slomski & Martins (2008); Miranda, Casa Nova, Cornacchione Júnior (2012); Comunelo et al. (2012); e Laffin & Gomes (2014, 2016) identificam a necessidade de ações de formação de professores para o ensino de Contabilidade. Em termos metodológicos, este estudo caracterizou-se como qualitativo, descritivo e bibliográfico. Baseou-se no instrumento *Knowledge Development Process-Constructivist* (ProKnow-C) para estruturação e análise dos dados e teve por foco a etapa da análise sistêmica do processo.

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa_aape

Artigo recebido: 24/05/2017

Revisões recebidas: 16/04/2018

Aceito: 01/05/2018

Nela, procurou-se identificar lacunas e oportunidades de pesquisa relativas ao objeto investigado, utilizando para isso os Portfólios Bibliográficos (PBs) selecionados. A principal conclusão do estudo aponta que os enfoques sobre a formação de professores se situam no âmbito dos fundamentos para docência caracterizados por: saberes docentes, base de conhecimentos para o ensino e ensino reflexivo. Apontam para a instrumentalização das atividades docentes relacionadas com os objetivos e o conteúdo do ensino: prática pedagógica, ambiente de aprendizagem, transposição didática, estratégias e conteúdo do ensino.

Palavras-chave: Formação de Professores; Ciências Contábeis; Programas *Stricto Sensu*

Propositions for teacher training in Accounting

Abstract: The purpose of this study was to identify approaches about teacher education in the accounting area in researches selected, based on Bibliographic Portfolios, theoretical and empirical, related on the subject. Studies by Nossa (1999), Slomski (2007); Slomski & Martins (2008); Miranda, Casa Nova, Cornacchione Júnior (2012), Comunelo et al (2012), Laffin & Gomes (2014, 2016) identify the need for teacher training actions for accounting education. In methodological terms, this study was characterized as qualitative, descriptive and bibliographical. It was done based on the Knowledge Development Process-Constructivist (ProKnow-C) to organize and analyze data and focused on the systematic review stage of the process. It sought to identify gaps and research opportunities related to the object investigated, using the selected Bibliographic Portfolios (PBs). The main conclusion of the study shows that the approaches to teacher training are in the scope of teaching fundamentals, characterized by: teacher knowledge, knowledge base for teaching and reflective teaching. They point to the instrumentalisation of teaching activities related to the objectives and contents of teaching: pedagogical practice, learning environment, didactic transposition, strategies and content of teaching.

Keywords: Teacher Training; Accounting Sciences; *Stricto Sensu* Programs

Proposiciones sobre formación de profesores en el área Contable

Resumen: Este estudio tuvo por objetivo identificar enfoques sobre formación docente en el área contable en encuestas seleccionadas a partir de portafolios bibliográficos teóricos y empíricos sobre el tema. Estudios de Nuestra (1999), Slomski (2007); Slomski & Martins (2008); (2001), Laffin & Gomes (2014, 2016) identifican la necesidad de acciones de formación de profesores para la enseñanza de contabilidad. En términos metodológicos, este estudio se caracterizó como cualitativo, descriptivo y bibliográfico. Se basó en el ProKnow-C para la estructuración y análisis de los datos y se centró en la etapa del análisis sistémico del proceso. En ella se buscó identificar lagunas y oportunidades de investigación relativas al objeto investigado, utilizando para ello los Portafolios Bibliográficos (PBs) seleccionados. La principal conclusión del estudio apunta que los enfoques sobre la formación de profesores se sitúan en el ámbito de los fundamentos para docencia caracterizados por: saberes docentes, base de conocimientos para la enseñanza y enseñanza reflexiva. En el caso de las mujeres, las mujeres y las mujeres, en particular, en las mujeres.

Palabras-clave: Formación de Profesores; Ciencias Contables; Programas *Stricto Sensu*

Introdução

A docência, no âmbito do trabalho de professores nas diversas áreas de conhecimento, em diferentes contextos e com diferentes tipos de alunos, é atividade complexa que demanda múltiplos saberes e práticas para seu pleno exercício. A formação docente é um campo de conhecimento que engloba processos sistemáticos individual e coletivo para a construção de saberes sobre a docência e

para o desenvolvimento profissional do professor (Garcia, 1999). Imersos nesse processo é que professores constroem seu percurso de apropriação do trabalho, atribuem significados a ele e ampliam a consciência e a compreensão das dimensões da prática na qual se movem (Sacristán & Gómez, 2000).

Entretanto, no contexto do Ensino Superior, professores universitários geralmente desconhecem a complexidade do processo de ensino e aprendizagem, ainda que tenham passado por processos formativos em nível de mestrado e doutorado. Mesmo possuindo larga experiência profissional, docentes e não docentes, ainda que dominem conhecimentos disciplinares pelos quais são responsáveis ao ingressarem nas salas de aulas, raramente tiveram formação para o exercício da docência, sendo desconhecidos organicamente os elementos constitutivos de sua atuação docente (Almeida, 2012). Kuenzer (1999) explica que não basta ao professor conhecer o conteúdo específico de sua matéria. Ele precisa conhecer, dentre outros elementos, os modos de aprendizagem, a organização do processo de aprendizagem e os procedimentos metodológicos próprios a cada conteúdo. Isso só ocorre em um processo formativo planejado e voltado a tal aspecto, constituindo-se em elemento crítico para o desenvolvimento profissional docente.

A docência, no Ensino Superior, se caracteriza, também, como um campo de atuação profissional específico. Para a Contabilidade, configura-se como uma das formas de atuação profissional de contadores que pouco, ou quase nada, se cogita quando da sua formação nos bancos universitários. A formação, nos cursos de Contabilidade, é voltada para atender ao mundo do trabalho, não ao docente. Mas, de fato, contadores atuam como professores e são responsáveis pela formação de outros contadores (Laffin, 2009; Slomski, 2007; Slomski & Martins, 2008).

Professores, em geral, precisam deter conhecimentos e competências profissionais próprios da docência que vão além do conhecimento de conteúdo das matérias ensinadas. A ideia de que para ensinar basta conhecer a matéria que se ensina não corresponde, há muito, ao paradigma em relação aos saberes necessários ao exercício da docência. Todavia, para o campo da docência em Contabilidade essa ainda parece ser uma compreensão predominante (Laffin, 2009). É certo que conhecimento de conteúdo é fundamental, sendo a principal fonte de compreensão do assunto para alunos, mas não deve se constituir na única fonte de conhecimentos docente (Shulman, 1987).

A formação docente, de modo geral, vem sendo estudada e pesquisada por diversos autores do campo da Educação por ser pertinente a essa área. Nesse sentido, para examinar os avanços e as particularidades da literatura de formação docente, faz-se necessário, primeiro, a compreensão da complexidade e abrangência que envolve a temática, uma vez que apresenta uma variedade substancial de elementos inter-relacionados, como também de perspectivas teórico-metodológicas.

Dentre essas perspectivas, relacionadas ao campo do desenvolvimento e formação de professores, três delas se sobressaem em termos de fundamentação de estudos e investigações: Ensino Reflexivo (Van Manen, 1977; Zeichner 1981; Zeichner & Liston, 1987), Base de Conhecimento para o Ensino (Shulman, 1986, 1987) e Saberes Docentes (Tardif, Lessard & Lahaye, 1991; Tardif & Raymond, 2000). Nesse sentido, importante se faz compreender os contextos em que os estudos são realizados, bem como sua associação com a área Contábil.

No sentido do que está sinteticamente exposto, a questão que orientou este estudo foi: Quais enfoques sobre formação docente na área Contábil são identificados em pesquisas selecionadas com base em Portfólios Bibliográficos (PBs), teóricos e empíricos, sobre o tema? Assim, o objetivo traçado foi o de identificar enfoques sobre formação docente na área Contábil em pesquisas selecionadas com base em Portfólios Bibliográficos (PBs), teóricos e empíricos, sobre o tema.

O estudo realizado constituiu oportunidade investigativa em função de que o objeto pesquisado – formação docente em Contabilidade – é recente no âmbito do interesse investigativo no campo científico em Contabilidade, requerendo estudos para sistematização de conhecimentos já existentes baseados naquilo que já foi pesquisado (Miranda, Casa Nova & Cornacchione Júnior,

2012), e também por ser uma temática complexa cuja natureza e fundamentos não são próprios do campo contábil. Assim, a sistematização de conhecimentos já levantados em pesquisas sobre a formação docente em Contabilidade tem a potencialidade de proporcionar compreensão sobre os avanços alcançados, bem como as lacunas e as direções ainda não exploradas no contexto da docência nessa área.

Nessa direção, Flick (2013) explica que, com a análise do comportamento dos estudos já existentes, se gera conhecimento a fim de que se entenda o objeto ao identificar horizontes não trabalhados e que são relevantes sobre ele. O encontro de novos *insights* de pesquisa precisa estar lastreado no conhecimento já disponível. Na perspectiva de encontrar o cerne do já constituído e também indícios para construir diferentes modos de continuidade social sobre a formação docente na área Contábil, faz-se necessário superar o pessimismo da inteligência com o otimismo da vontade e, com as dimensões nele implicadas, encontrar nas formas do pensar indicações para novas formas do fazer (Gramsci, 2000).

Sobre Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Tratar sobre o processo de formação de professores é tarefa que requer fôlego e tempo, posto que a multiplicidade de focos, abordagens e metodologias é enorme, sem desconsiderar, por óbvio, a complexidade, o caráter contextual e, muitas vezes, localizado do processo. Nesse sentido—e sem a pretensão de esgotar ou mesmo abarcar o todo—o objetivo desta seção é oferecer perspectiva que permita discussão sobre processos formativos de professores do Ensino Superior. Ainda que os fundamentos do processo de formação docente tenham seu desenvolvimento voltado para a docência em outros níveis de ensino, o foco que aqui se assume é o do Ensino Superior, apresentando e discutindo autores e estudos que ofereçam subsídios para compreender aspectos a ele imbricados.

Na literatura educacional, a formação docente pode ser compreendida, em linhas gerais, sob duas perspectivas. A primeira considera que o desenvolvimento pedagógico, o conhecimento e a compreensão de si mesmo e o desenvolvimento cognitivo/teórico são alguns de seus aspectos mais fundamentais (Imbernón, 2011). Garcia (1999, p. 26) a define, nesse sentido, como

[...] área de conhecimentos, de investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores—em formação ou em exercício—se implicam, individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo, da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Em outra perspectiva, Imbernón (2011, p. 46) amplia a compreensão sobre o processo de formação docente, colocando outros fatores que são intervenientes no desenvolvimento da profissão: “o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção da profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente, etc. [...]”. Imbernón (2011, p. 46) argumenta que a formação de professores integra o processo de desenvolvimento profissional, que é mais amplo, no qual “[...] a formação é um elemento importante de desenvolvimento profissional, mas não é o único [...]”. Assim, para o autor,

Considerar o desenvolvimento profissional mais além das práticas de formação e vinculá-lo a fatores não formativos, e sim profissionais, supõe uma redefinição importante, já que a formação não é analisada apenas como o domínio das

disciplinas, nem se baseia nas características pessoais do professor (Imbernón, 2011, p. 48).

Isaia (2006, p. 63), tratando sobre os desafios da docência de nível superior, ressalta o caráter complexo do processo de desenvolvimento profissional docente, que vai além do caráter técnico, envolvendo três dimensões imbricadas—a pessoal, a profissional e a institucional—nas quais “[...] o professor é um ser unitário, entretecido pelo percurso pessoal (ciclo vital), pelo profissional (os vários caminhos construídos pela profissão) e pelo institucional (os diversos contextos em que atua ou atuou)”. Ainda segundo Isaia (2006), também é preciso considerar o contexto social, político e econômico em que se insere o Ensino Superior, que tem reflexos na dinâmica das instituições universitárias e, portanto, no processo de desenvolvimento profissional e de formação dos professores.

No sentido do que foi exposto, a formação e o desenvolvimento profissional docente fazem parte de um mesmo *continuum*, em que a formação abrange o processo—inicial ou permanente—de aprimoramento de conhecimentos, competências e disposições. Enquanto o desenvolvimento vai além, implica uma variedade mais ampla de domínios, dentre eles o pedagógico, o intelectual, o institucional/organizacional, o pessoal, o social e o contextual (Pachane, 2006). Conforme expõe Pachane (2006, p. 103),

[...] a perspectiva de desenvolvimento profissional do professor não se isola única e exclusivamente na melhoria do trabalho docente – do indivíduo professor, ou do professorado como grupo –, porém, vê o desenvolvimento docente como algo atrelado ao desenvolvimento institucional como um todo.

Para Liston e Zeichner (1990), a formação de professores deve visar diretamente ao seu desenvolvimento, capacitando-os a identificar e articular seus propósitos, escolher os meios adequados, conhecer e compreender o conteúdo a ser ensinado, entender as orientações culturais e cognitivas de seus alunos e o que pode ser considerado para dar boas razões para suas ações. As justificativas educacionais dos futuros professores devem levar em conta a atividade de ensino, a comunidade maior de educadores e mais compreensão do contexto social e político da escolaridade. Além disso, essa razão deve fornecer alguma base de discernimento das racionalidades educacionais, percebendo o que é bom ou não, como também o que é melhor ou pior.

Diante da questão “[O] que os professores precisam saber para ensinar?” em diferentes áreas de conhecimento, algumas perspectivas teórico-metodológicas se sobressaem nos estudos e nas investigações nacionais e internacionais. Uma delas é a relacionada ao ensino reflexivo e à prática profissional na formação docente. Isso já estava presente nos estudos de Dewey, em 1933, que, dentre vários elementos, abordara a reflexão e a prática profissional no ensino, proporcionando visão crítica dos professores sobre seu contexto profissional e social. Dewey (1933) distinguiu ação reflexiva de ação de rotina. A ação reflexiva parte da consideração ativa, persistente e cuidadosa de qualquer crença ou suposta forma de conhecimento, segundo os fundamentos que a sustentam e as consequências a que conduz. A ação rotineira é guiada pela tradição, autoridade externa e circunstância (Dewey, 1933).

Esse autor destaca a admiração ou inquietação por um problema e a busca intencional e racional de uma solução como características da reflexão, sendo o pensamento reflexivo iniciado pela incerteza e guiado pela concepção de uma meta. Ainda sugere que o desenvolvimento da reflexão envolve a aquisição de certas atitudes, como a abertura da mente, e habilidades de pensamento, como o raciocínio e a ordenação do pensamento (Dewey, 1933).

Posteriormente a Dewey, a reflexão, como perspectiva para a formação docente, ressurgiu de forma significativa como uma questão importante na obra de Schön e sua elaboração da “reflexão

em ação” (Calderhead, 1989). De acordo com Calderhead (1989, p. 44), “a reflexão em ação é vista como o exercício de habilidades interativas e interpretativas na análise e solução de problemas complexos e ambíguos”, sendo “uma conversa reflexiva com os materiais de uma situação” (Schön, 1987, p. 31).

Cabe destacar que os conceitos do ensino reflexivo têm influência de alguns teóricos-chave, além de Dewey (1933) e Schön (1983, 1987), como Gauthier (1963), Polanyi (1967), Schwab (1971), Habermas (1974), Van Manen (1977), Wiggins (1978) e Zeichner (1981). Esses teóricos são referenciados em estudos sobre reflexão no ensino e na formação docente, sendo enfatizadas diferentes características de como os professores aprendem a ensinar (Calderhead, 1989). Desses autores, há Van Manen (1977), que focou nos níveis de reflexividade de interpretação da prática; e Zeichner (1981, 1983, 1987), que aborda a formação docente reflexiva baseada na prática da formação docente e os paradigmas de formação docente.

Além desses autores, apresentam-se também relevantes para a formação docente Shulman (1986; 1987), que, dentro do espectro da formação docente, caracterizou de forma relevante a base de conhecimento para o ensino e o raciocínio pedagógico e ação; Tardif, Lessard, Lahaye (1991), que evidenciaram os saberes docentes; e Tardif e Raymond (2000), com a base de saberes para o ensino.

Desenvolvimento e Formação Profissional Docente no Ensino Superior

Em relação ao Ensino Superior, a complexidade do desenvolvimento ou formação profissional docente apresenta um ingrediente a mais: a inexistência de política objetiva para que isso ocorra. De acordo com Anastasiou (2006), é somente no art. 66 da Lei n. 9.303/96—Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)—que há indicativo sobre a forma como deve ocorrer a preparação para o exercício do magistério superior: em programas de mestrado e doutorado. Ocorre que diversos estudos feitos sobre o papel da pós-graduação *Stricto Sensu* na preparação para o exercício da docência apresentam resultados não sinérgicos em relação à prescrição da LDB (Almeida, 2012; Anastasiou, 2006; Isaía, 2006). Ao contrário, destacam o caráter formativo dos programas quanto à pesquisa em detrimento ao ensino.

Soares e Cunha (2010), por exemplo, procuraram compreender como são acolhidos os docentes com formação em campos científicos distintos e se as questões da docência na Ensino Superior fazem parte das preocupações desses programas. Os resultados mostraram que a representação de docência universitária compartilhada pelos participantes vincula o ensino à pesquisa, sendo os saberes pedagógicos expressos mediante formulações genéricas. A pós-graduação é percebida como lugar privilegiado para a formação do docente universitário, porém os programas concentram atenção na formação do pesquisador, consoante as práticas reguladoras da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Siewerdt e Rausch (2012) investigaram sobre a formação docente de professores que atuam em Cursos Superiores de Tecnologia em uma faculdade tecnológica da cidade de Blumenau/SC e apontaram, como resultado, que o corpo docente não foge à tendência presente na Ensino Superior e, em especial, na educação tecnológica do País, de privilegiar a formação técnica em detrimento da formação pedagógica. Ficou evidenciado também essa mesma tendência quando da realização das formações continuadas pela faculdade, quase sempre de cunho técnico, impositivas, não apropriadas, nem problematizadas pelos professores e realizadas por poucos deles.

Oliveira e Silva (2012) investigaram a formação de docentes bacharéis que atuam na Educação Profissional (EP) e no Ensino Superior (ES), e os resultados que descreveram apontou para a necessidade de ampliação de espaços de formação do docente de Ensino Superior e da Educação Profissional, em especial a formação pedagógica de bacharéis que exercem a atividade docente. Houve destaque para a importância da pesquisa sobre a própria prática da ampliação dos Programas de Pós-Graduação e de espaços de discussão e de experiências nesses Programas sobre

formação para a docência e, ainda, de políticas de formação para a docência de Ensino Superior e da Educação Profissional nas universidades e nos Institutos Federais.

Pryjma e Oliveira (2016) buscaram investigar e compreender como se deu a aprendizagem para a docência de professores que atuam em uma instituição pública brasileira no Ensino Superior (ES), e os resultados que descreveram apontaram que os professores não escolheram a docência como profissão inicial; as experiências profissionais foram marcadas por tentativas e erros. A solução dos problemas ocorria baseada em suas próprias experiências, e a responsabilidade pelo fracasso ou pelo sucesso profissional era atrelada ao perfil dos estudantes. O professor, no contexto da universidade pesquisada, tende a analisar o seu papel profissional de forma reducionista, caracterizando a sua atividade como intelectual, e a docência como secundária ou inexistente.

Lima (2015) buscou compreender como se configuram as necessidades formativas de docentes recém-admitidos numa universidade pública. Os resultados indicaram a existência de percepção por parte dos docentes valorizando o ensino de graduação, contrariando a ideia de que eles se interessariam somente pela pesquisa. Todavia, constataram que a visão técnica ainda prevalece nas percepções desses docentes, necessitando ser superada.

Masetto e Gaeta (2015) pretenderam compartilhar reflexões sobre os desafios na formação do professor do Ensino Superior no cenário brasileiro. A síntese a que chegaram aponta para a profissionalização docente como uma das respostas possíveis aos desafios da docência e ressaltam a importância de se criarem oportunidades e espaços de formação de professores que desenvolvam competências didático-pedagógicas.

Esse recorte dos diferentes itinerários temáticos sobre desenvolvimento e formação de professores do Ensino Superior, relacionados às investigações descritas (sem a pretensão de ser representativa do todo do campo investigativo sobre formação docente), proporcionam perspectivas da complexidade de que se reveste o campo. A par dos diferentes objetos de estudos que constituem como centralidade a formação para a docência, coexistem também objetivas indicações dos fundamentos teórico-metodológicos, não apenas na análise dos objetos da formação, mas, sobretudo, em uma demarcação gnosiológica dos conhecimentos que assumem.

Desenvolvimento e Formação Profissional Docente em Contabilidade

A Contabilidade é a área de conhecimento que se desenvolveu e se desenvolve inserida na perspectiva econômica das sociedades e, no decorrer da história, tornou-se importante instrumento de medida de desenvolvimento econômico. Nesse sentido, contadores são profissionais cuja formação foi e está estruturada, fundamentalmente, em termos de atendimento aos requisitos do desenvolvimento econômico das sociedades.

A formação profissional do contador se dá no decorrer da realização dos cursos de nível superior em Ciências Contábeis, cujos currículos contemplam, além de disciplinas e conteúdos próprios da Contabilidade, também os de caráter humanístico e de outros campos do conhecimento. Isso acontece devido à multidisciplinaridade requerida para a formação profissional do contador, conforme diretrizes curriculares nacionais para a graduação em Ciências Contábeis (Resolução CNE/CES 10/2004). De forma geral, as diretrizes curriculares, apesar de não explicitarem em seu texto, exigem que o professor de Contabilidade tenha uma formação voltada ao ensino, pesquisa e desenvolvimento contínuo, bem como em relação aos conhecimentos contábeis específicos (Laffin, 2009).

Assim, a Contabilidade constitui-se em uma área cuja formação está voltada para o mercado e cujos profissionais são formados para o exercício da Contabilidade no mundo do trabalho não acadêmico. No processo de sua formação profissional inicial, a docência inexistente como especificidade de formação, entretanto contadores se tornam professores de Contabilidade. Cabe destacar que essa formação pouco ocorre nos cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* de Contabilidade,

sendo os programas voltados mais para a produção científica, não abordando nenhum aspecto da formação docente, salvo as disciplinas ofertadas de didática (Slomski, 2007; Slomski & Martins, 2008).

Todavia, na área Contábil, começa-se a pensar em formação docente com os programas de mestrado e doutorado. O primeiro curso de pós-graduação, em nível *Stricto Sensu* em Contabilidade, surgiu no Brasil, em 1970, pela Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, da Universidade de São Paulo (Iudícibus, 2006), porém, somente a partir de 1990, foram implantados novos cursos de mestrado e doutorado em Contabilidade no Brasil (Dal Magro, Manfroi, & Rausch 2016). De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, os cursos de mestrado e doutorado seriam responsáveis pela preparação para a atividade docente no Ensino Superior. Além disso, a própria CAPES tem incrementado uma política mais direcionada para formação de pesquisadores e com menor incentivo à formação docente para o Ensino Superior (Ferreira & Hillen, 2015).

Cursos de diferentes áreas de conhecimento, principalmente os que formam para profissões técnico-especialistas, têm profissionais que atuam como professores, apesar de não contemplarem, no percurso de formação, os conteúdos e conhecimentos para o exercício da docência. O curso de Ciências Contábeis constitui um *locus* dessa ocorrência. A disciplina de Metodologia do Ensino, ofertada em programas de pós-graduação *Strictu Sensu*, a maioria como disciplina optativa, é normalmente o único contato que os professores têm com a formação pedagógica (para os que realizam mestrado e doutorado), uma vez que a centralidade dos programas é a produção científica (Laffin & Gomes 2016; Slomski & Martins, 2008).

A formação pedagógica não é necessária para ser contador, mas se torna imprescindível para ser professor de Contabilidade (Laffin & Gomes, 2016). A formação didático-pedagógica é pré-requisito para a docência, pois o contador não é formado para o ensino, assim como formar pesquisador também não o capacita para a docência (Miranda, 2010).

Pesquisas sobre formação de professores, na área Contábil, são recentes. Alguns estudos, como os de Fávero (1987), de Franco (1992) e de Schmidt (1997), apontaram a necessidade da formação dos professores de Contabilidade, tendo em vista mais capacitação dos futuros contadores. Nossa (1999) identificou as principais causas do “sofrível desempenho de grande parte dos professores de Contabilidade”, bem como levantou propostas para superação desse problema. Identificou como principais causas a expansão extraordinária do número de cursos; o círculo vicioso existente no ensino; a falta de investimentos por parte das instituições; a maior atratividade no mercado profissional; o reduzido número de cursos de Mestrado e Doutorado, etc.

Andere e Araújo (2008) estudaram a formação do professor de Contabilidade sob a perspectiva das quatro competências (aspectos da formação) do professor do Ensino Superior: (i) formação prática; (ii) formação técnico-científica; (iii) formação pedagógica; e (iv) formação social e política, considerando os cursos de pós-graduação (*stricto sensu*) na área de Contabilidade. Como resultados, evidenciaram que os professores possuem uma formação voltada, principalmente, para a pesquisa científica. No entanto, enfatizaram que uma formação completa do professor de Contabilidade requer que os programas se preocupem mais com a formação prática, desenvolvendo a capacidade da aplicação da teoria na prática. Ainda destacam a necessidade de os programas inserirem, em sua estrutura, atividades, conteúdos ou disciplinas que aprimorem os conhecimentos sociais e políticos dos mestrandos e doutorandos, proporcionando condições de entendimento do mundo e da participação dentro dele.

Miranda (2010) utilizou as dimensões humana, político-social e técnica (Candau, 1995) para analisar a formação dos professores de Contabilidade para o magistério superior. Destacou que a dimensão humana compreende o relacionamento interpessoal que ocorre no processo ensino/aprendizagem entre os sujeitos envolvidos, a ética enfatizada no ensino de Contabilidade e o

empreendimento de uma metodologia de trabalho que inclua as diversas situações que o estudante vive. Sobre a dimensão político-social entende os alunos e os professores como pessoas que possuem uma história de vida, vivem em um tempo e têm uma cultura específica. As mudanças ocorridas no contexto sociopolítico-econômico e cultural afetam diretamente as organizações que requerem novas estruturas de gestão e produção. Nessa dimensão o ser humano é incluído em sua totalidade a fim de superar os limites que se impõem ao exercício profissional. O profissional da Contabilidade deve ser dotado de um entendimento amplo do contexto social no qual se insere e a educação contábil precisa estimular a construção de um caráter político da prática pedagógica do professor de Contabilidade. Enfatiza que a dimensão técnica constitui um ângulo da dimensão política ao buscar formas que favoreçam a aquisição do saber, que faz parte do compromisso com a sociedade. Compreende o domínio extensivo do conteúdo a ser desenvolvido e o conhecimento das formas eficazes de desenvolvê-los com os acadêmicos. As técnicas constituem o processo de ensino e aprendizagem e cada uma é orientada de acordo com os fins educativos que se pretende alcançar. Diante disso, os resultados de seu estudo indicam a necessidade de preparar os contadores para o ofício de professor, pois a experiência apenas não é suficiente para “formar” um professor. É por meio da formação para a docência que tornará possível valer-se da própria experiência no magistério para refletir sobre a prática pedagógica vivenciada.

Miranda, Nova e Cornacchione Júnior (2012) avaliaram os saberes predominantes nos docentes percebidos como professores-referência pelos alunos de um curso de graduação em Ciências Contábeis de uma universidade pública brasileira. Verificou-se que as disciplinas responsáveis pelas experiências mais significativas de aprendizagem, durante o curso, eram as percebidas como base do curso (Contabilidade Básica, Intermediária e Avançada) e que apresentavam maior aplicação prática. As razões principais para a escolha dos docentes de referência foram: didática ou metodologia de ensino, atitudes e qualidades pessoais do professor. Além disso, verificou-se que os três saberes docentes que subsidiaram essas escolhas foram nesta ordem: conhecimento didático, domínio do conteúdo e saberes experienciais.

Dal Magro, Manfroi e Rausch (2012) analisaram a compreensão de contadores- professores sobre os saberes docentes que contribuem ao processo ensino-aprendizagem. Os saberes com mais destaque que norteiam o bom professor se pautam pelas características de um profissional que tem segurança do conteúdo que leciona, é atualizado, conduz a aula por meio de métodos de ensino apropriados e consegue envolver os alunos no processo de aprendizagem.

Slomski, de Lames, Megliorini e Lames (2013) procuraram delinear as características (tipos e natureza) dos saberes da docência que estruturam e significam a prática pedagógica de um professor que ministra a disciplina de Gestão de Custos em um curso de Ciências Contábeis, oferecido por uma IES do estado de São Paulo. Em síntese, os resultados apontaram que os saberes que servem de base para o ensino, tal como são vistos pelo professor, não se limitam a conteúdos fixos e imutáveis e nem dependem de um conhecimento especializado, pois abarcam diferentes objetos, questões, problemas e conflitos que estão todos relacionados com seu fazer cotidiano.

Ferreira e Hillen (2015) objetivaram compreender quais contribuições o mestrado e o doutorado forneceram para professores-contadores universitários em termos de aprendizado dos saberes necessários para o exercício profissional da docência. Apuraram que a contribuição da pós-graduação para seus processos formativos docentes está relacionada mais com aprendizagem e atualização de conteúdos disciplinares específicos do que com o aprendizado de outros saberes necessários ao exercício docente.

Laffin e Gomes (2016) analisaram artigos publicados em periódicos tendo como objeto de estudo a formação pedagógica dos professores de Contabilidade no âmbito da pós-graduação stricto sensu em Ciências Contábeis, no Brasil. Os autores destacaram que “existe um movimento em construção e mais incisivo contra o estado de letargia da formação pedagógica” (Laffin & Gomes,

2016, p. 22) e que “a contribuição dos diferentes discursos sobre a formação pedagógica do professor de Contabilidade está se constituindo num movimento que reivindica, por combinações particulares e diversas, uma formação pedagógica como imperativa para a docência” (Laffin & Gomes, 2016).

Discutir a formação pedagógica do professor de Ciências Contábeis como profissional do Ensino Superior requer, primeiro, superar a ideia de que ensinar se aprende somente com a prática e compreender que a docência envolve um conjunto de ações que implica elementos de várias naturezas que criam demandas aos profissionais docentes, caracterizando um campo complexo de ação (Almeida, 2012).

Como o campo de trabalho do professor é o ensino, sua formação e desenvolvimento profissional caracterizam-se como o processo que ele aprende a ensinar e compreende o seu fazer (Almeida, 2012). Mesmo na área Contábil, a atuação como docente requer, além dos conhecimentos específicos, habilidades distintas daquelas de contador profissional, mas, sim, de professor profissional que necessita de formação pedagógica continuada para que possa refletir sobre a prática pedagógica (Miranda, 2010). Para Nóvoa (1992, p. 27), “a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação diretamente articulados com as práticas educativas”.

Quanto à área Contábil, como se caracterizaria a formação pedagógica do professor? Laffin e Gomes (2016) acreditam que é necessário compreender a complexidade da temática com base na reconstrução do histórico dos fundamentos do conhecimento contábil e do curso superior de Ciências Contábeis no contexto brasileiro e assim identificar as demandas dessa formação para proposição de princípios orgânicos da formação do professor de Contabilidade. Com os primeiros estudos que apontaram a necessidade de formação docente na área Contábil, até recentemente foi possível observar diferentes preocupações em diferentes contextos que suscitam a demanda de estudos cujo objeto é a formação de professores na área Contábil. O exame de 12 artigos, publicados em revistas científicas da área Contábil e da educação, entre 1999 e 2016, mostrou que os estudos não seguiram os mesmos enfoques, mas apontaram de forma direta ou indireta essa demanda.

Um curso de Ensino Superior que prepara profissionais e cidadãos deve estar integrado com as mudanças no mundo do trabalho e com as especificidades de sua área, e para acompanhá-las o ensino precisa evoluir. A melhoria do ensino depende da articulação da formação dos professores com mudanças no contexto da instituição formadora por meio de ações educativas de professores e alunos a partir do qual a cultura profissional é construída e reconstruída e os professores aprendem, desaprendem e reaprendem continuamente (Almeida, 2012). Isso é possível, mesmo em áreas cuja profissão é regulamentada, como a Contabilidade.

Aspectos Metodológicos do Estudo

Em termos de delineamento metodológico, a pesquisa caracterizou-se como qualitativa, descritiva e bibliográfica (Richardson, 1999). Utilizou o instrumento *Knowledge Development Process-Constructivist* (ProKnow-C) para a condução do processo de coleta, reflexão e análise dos dados. O ProKnow-C caracteriza-se como um processo estruturado, cuja finalidade é a construção de conhecimento acerca de um determinado tema, cujos interesses e delimitações possibilitem identificar oportunidades de pesquisas futuras (Valmorbida & Ensslin, 2017), tendo suas origens científicas no estudo de Tasca, Ensslin, Ensslin, & Alves (2010). O processo é operacionalizado em quatro etapas: (i) Seleção do Portfólio Bibliográfico (PB); (ii) Análise Bibliométrica; (iii) Análise Sistêmica; e (iv) Pergunta de Pesquisa (Dutra, Ripoll-Feliu, Fillol, Ensslin & Ensslin (2015); Kruger,

Petri, Ensslin & dos Santos Matos (2015); Valmorbidia & Ensslin (2016); Thiel; Ensslin; & Ensslin, (2017).

Este estudo teve por foco: (i) a etapa da Análise Sistêmica onde se buscou gerar conhecimento para construir a evolução dos enfoques sobre formação de professores, agrupando-os na forma de linha temporal; e (ii) a etapa da pergunta de pesquisa onde questionamentos propositivos foram formulados com base nas congruências e lacunas das abordagens temáticas e epistemológicas, utilizando para isso os Portfólios Bibliográficos (PBs) selecionados (teórico; empírico; teórico e empírico). Para tal, apresenta síntese analítica das proposições. Face ao objetivo deste estudo, a etapa da Análise Bibliométrica não foi objeto de investigação da presente pesquisa.

O processo de seleção dos PBs, primeira etapa do ProKnow-C, seguiu critérios padronizados para buscas em bases de dados disponíveis online, dividindo-os em duas categorias: teóricos e empíricos. O Quadro 1 sintetiza o processo de seleção dos PBs.

Quadro 1

Etapas da Seleção dos PBs Teórico e Empírico

Busca em sete bases de dados	
1. <i>Web of Science</i> ; 2. <i>SCOPUS</i> (Elsevier); 3. <i>SPELL</i> ; 4. <i>EBSCO</i> ; 5. <i>ProQuest</i> ; 6. <i>Emerald Insight</i> ; 7. <i>Science Direct</i>	
Eixo Único: Formação Docente	
Palavras-chave: <i>accountancy course</i> ; <i>accounting course</i> ; <i>accounting education</i> ; <i>pedagogical education</i> ; <i>pedagogical formation</i> ; <i>pedagogical training</i> ; <i>teacher education</i> ; <i>teacher formation</i> ; <i>teacher knowledge</i> ; <i>teacher professionalization</i> ; <i>teacher training</i> ; <i>teacher work</i> ; <i>teaching knowledge</i> ; <i>teaching profession</i> ; <i>teaching work</i> .	
Comandos de Busca:	
("pedagogical education" OR "pedagogical formation" OR "pedagogical training" OR "teacher education" OR "teacher formation" OR "teacher training" OR "accounting education" OR "accounting course" OR "accountancy course")	
("teacher knowledge" OR "teacher professionalization" OR "teacher work" OR "teaching work" OR "teaching knowledge" OR "teaching profession" OR "accounting education" OR "accounting course" OR "accountancy course")	
Resultados da busca - 60.803 artigos	
Artigos excluídos: 28.830 (publicações duplicadas, publicações em conferências, livros, capítulos de livros, patentes, séries, etc., que foram importadas, mesmo com os filtros estabelecidos nas bases de dados).	
31.973 artigos para verificação do alinhamento dos títulos.	
31.756 artigos excluídos (títulos não alinhados).	
217 artigos teóricos e empíricos.	
Artigos Teóricos	Artigos Empíricos
104 artigos para leitura do resumo e verificação de disponibilidade integral.	113 artigos para leitura do resumo e verificação de disponibilidade integral.
65 artigos excluídos (resumo não alinhado).	96 artigos excluídos (resumo não alinhado).
39 artigos compõem o PB.	17 artigos compõem o PB.

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Os PBs foram formados por 39 artigos teóricos e 17 empíricos. No Quadro 2, são apresentados os artigos selecionados para cada um dos PBs.

Quadro 2

Artigos dos PBs Teóricos e Empíricos

ARTIGOS QUE COMPUSERAM O PB TEÓRICO	
1 - Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. <i>Educational Researcher</i> , 15(2), 4-14.	2- Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. <i>Journal of Teacher Education</i> , 34(3), 3-9.
7- Shulman, L. S. (1998). Theory, practice, and the education of professionals. <i>The Elementary School Journal</i> , 98(5), 511-526.	9- Zeichner, K. M. (1981). Reflective teaching and field-based experience in teacher education. <i>Interchange</i> , 12(4), 1-22.
18- Saviani, D. (2007). Pedagogy: the space for education at the university. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , 37(130), 99-134.	20- Popkewitz, T. S. (1994). Professionalization in teaching and teacher education: Some notes on its history, ideology, and potential. <i>Teaching and Teacher Education</i> , 10(1), 1-14.
27- Shulman, L. S. (2002). Truth and consequences? Inquiry and policy in research on teacher education. <i>Journal of Teacher Education</i> , 53(3), 248-253.	28- Gilroy, P. (1993). Reflections on Schon: an epistemological critique and a practical alternative. <i>Journal of Education for Teaching</i> , 19(4), 125-142.
29 - Zeichner, K. M., & Liu, K. Y. (2008). A critical analysis of reflection as a goal for teacher education. <i>Educação & Sociedade</i> , 29(103), 535-554.	32- Munby, H., & Russell, T. (1993). Reflective teacher education: Technique or epistemology? An essay-review of reflective teacher education: Cases and critiques. <i>Teaching and Teacher Education</i> , 9(4), 431-438.
35- Zeichner, K., Payne, K. A., & Brayko, K. (2015). Democratizing teacher education. <i>Journal of Teacher Education</i> , 66(2), 122-135.	38- Barrow, R. (1990). Teacher education: theory and practice. <i>British Journal of Educational Studies</i> , 38(4), 308-318.
41- Laffin, M. (2009). O professor de Contabilidade no contexto de novas exigências. <i>Contabilidade Vista & Revista</i> , 12(1), 57-78.	45- Slomski, V. G., & Martins, G. de A. (2008). O conceito de professor investigador: os saberes e as competências necessárias à docência reflexiva na área Contábil. <i>Revista Universo Contábil</i> , 4(4), 06-21.
47- Slomski, V. G. (2007). Saberes e competências do professor universitário: contribuições para o estudo da prática pedagógica do professor de Ciências Contábeis do Brasil. <i>Revista de Contabilidade e Organizações</i> , 1(1), 89.	48- Jonas, M. E. (2011). Dewey's conception of interest and its significance for teacher education. <i>Educational Philosophy and Theory</i> , 43(2), 112-129.
79- Saviani, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. <i>Revista Brasileira de Educação</i> , 14(40), 143.	90- Cária, N. P., & Oliveira, S. M. D. S. S. (2016). A profissionalização da docência e a formação do profissional da Educação. <i>Revista Intersaberes</i> , 11(23), 421-440.
91- Pereira, M. C., & do Nascimento, F. (2016). A universidade brasileira e a formação de professores para o Ensino Superior. <i>Laplage em Revista</i> , 2(2), 101-110.	93- Cunha, M. I. D. (2015). Quality of undergraduate courses: the place of pedagogical support as a propellant for innovation and teachers' professional development. <i>Educar em Revista</i> , (57), 17-31.

Quadro 2 (Cont)

Artigos dos PBs Teóricos e Empíricos

95- Leitinho, M. C., & da Silva Moraes, E. (2015). Docência na Educação Superior: reflexões sobre a formação pedagógica. <i>Conhecimento & Diversidade</i> , 7(14), 85-94.	107- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. <i>Harvard Educational Review</i> , 57(1), 1-23.
108 - Larrosa, J. (2002) Notas sobre a experiência e o saber da experiência. <i>Revista Brasileira de Educação</i> .	109- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. <i>Curriculum Inquiry</i> , 6(3), 205-228.
110- Zeichner, K., & Liston, D. (1987). Teaching student teachers to reflect. <i>Harvard Educational Review</i> , 57(1), 23-49.	111- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. <i>Teaching and Teacher Education</i> , 5(1), 43-51.
112- Tardif, M., Lessard, C., & Lahaye, L. (1991). Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. <i>Teoria e Educação</i> , 4, 215-233.	113 - Tanuri, L. M. (2000). História da formação de professores. <i>Revista Brasileira de Educação</i> , n. 14.
114- Ball, L. D., & Forzani, F. M. (2009). The work of teaching and the challenge for teacher education. <i>Journal of Teacher Education</i> , 60(5), 497-511.	115- Tardif, M., & Raymond, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. <i>Educação & Sociedade</i> , 21(73), 209-244.
116- Smyth, J. (1992). Teachers' work and the politics of reflection. <i>American Educational Research Journal</i> , 29(2), 267-300.	118- Nunes, C. M. F. (2001). Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. <i>Educação & Sociedade</i> , 22(74), 27-42.
119- Kuenzer, A. Z. (1999). As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrance. <i>Educação e Sociedade</i> , 20(68), 163-183.	120- García, C. M. (1998). Pesquisa sobre a formação de professores. <i>Revista Brasileira de Educação</i> , 9, 51-75.
121- Adler, S. (1991). The reflective practitioner and the curriculum of teacher education. <i>Journal of Education for Teaching</i> , 17(2), 139-150.	122- Liston, D. P., & Zeichner, K. M. (1990). Reflective teaching and action research in preservice teacher education. <i>Journal of Education for Teaching</i> , 16(3), 235-254.
123- Hoffman-Kipp, P., Artiles, A. J., & Lopez-Torres, L. (2003). Beyond reflection: Teacher learning as praxis. <i>Theory into Practice</i> , 42(3), 248-254.	128- Popkewitz, T. S., Tabachnick, B. R., & Zeichner, K. M. (1979). Dulling the senses: Research in teacher education. <i>Journal of Teacher Education</i> , 30(5), 52-60.
124- Tardif, M. (2013). A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. <i>Educação & Sociedade</i> , 34(123).	
ARTIGOS QUE COMPUSERAM O PB EMPÍRICO	
11- Pedro, J. Y. (2005). Reflection in teacher education: exploring pre-service teachers' meanings of reflective practice. <i>Reflective Practice</i> , 6(1), 49-66.	15- Ottesen, E. (2007). Reflection in teacher education. <i>Reflective Practice</i> , 8(1), 31-46.

Quadro 2 (Cont)

Artigos dos PBs Teóricos e Empíricos

22- Andere, M. A., & de Araujo, A. M. P. (2008). Aspectos da formação do professor de Ensino Superior de Ciências Contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação. <i>Revista Contabilidade & Finanças</i> , 19(48), 91-102.	33- Miranda, G. J., Nova, S. P. D. C. C., & Júnior, E. B. C. (2012). Os Saberes dos Professores-Referência no Ensino de Contabilidade*/The Knowledge of Model Professors in Teaching Accounting. <i>Revista Contabilidade & Finanças</i> , 23(59), 142.
42- Miranda, G. J. (2010). Docência universitária: uma análise das disciplinas na área da formação pedagógica oferecidas pelos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Ciências Contábeis. <i>Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)</i> , 4(2), 81-98.	50- Comunelo, A. L., Espejo, M. M. D. S. B., Voese, S. B., & Lima, E. M. (2012). Programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Contabilidade: sua contribuição na formação de professores e pesquisadores. <i>Enfoque: Reflexão Contábil</i> , 31(1), 7-26.
61- Slomski, V. G., de Lames, E. R., Megliorini, E., & Lames, L. D. C. J. (2013). Saberes da docência que fundamentam a prática pedagógica do professor que ministra a disciplina de Gestão de Custos em um curso de Ciências Contábeis. <i>Revista Universo Contábil</i> , 9(4), 71-89.	69 - Santana, A. L. A., & de Araújo, A. M. P. (2011). Aspectos do perfil do professor de Ciências Contábeis e seu reflexo no Exame Nacional de Desempenho dos estudantes (ENADE): um estudo nas universidades federais do Brasil. <i>Contabilidade Vista & Revista</i> , 22 (4), 2011, 73-112.
82- Martins, K., & Rausch, R. B. (2012). Saberes do bom professor universitário na percepção de acadêmicos concluintes da graduação. <i>Revista Intersaberes</i> , 7(14), 246-261.	109- Ferreira, M. M., & Hillen, C. (2015). Contribuições da pós-graduação <i>stricto sensu</i> para o aprendizado da docência de professores de contabilidade. <i>Enfoque</i> , 34(3), 125.
110- Dal Magro, C. B., Manfroi, L., & Rausch, R. B. (2016). Saberes docentes na compreensão de contadores professores. <i>Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação</i> , 11(1).	111- Laffin, M., & da Silva Gomes, S. M. (2016). Accounting professors' pedagogical training: The topic under discussion. <i>Education Policy Analysis Archives</i> , 24, 77.
113 - Vogt, M., Degenhart, L. & Biavatti, V. T. (2016). Relação entre formação docente, metodologias de ensino e resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes de Ciências Contábeis. <i>Revista Catarinense da Ciência Contábil – CRCSC</i> .	115- Nossa, V. (1999). Formação do corpo docente dos cursos de graduação em Contabilidade no Brasil: uma análise crítica. <i>Caderno de Estudos</i> , (21), 01-20.
116- Volpato, G. (2009). Marcas de profissionais liberais que se tornaram professores-referência. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , 90(225).	116- Volpato, G. (2009). Marcas de profissionais liberais que se tornaram professores-referência. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , 90(225).
117- Behrens, M. A. (2011). Docência universitária: formação ou improvisação? <i>Educação (UFMS)</i> , 36(3), 441-453.	118- Antonelli, R. A., Colauto, R. D., & Cunha, J. V. (2016). Expectativa e satisfação dos alunos de Ciências Contábeis com relação às competências docentes. <i>REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación</i> , 10(1).

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

O PB teórico ficou constituído basicamente por artigos da área da Educação, dada a origem do tema. Diferentemente do PB empírico, cuja maioria dos artigos é da área de Contabilidade em função das delimitações estabelecidas com base no objetivo do estudo.

Resultados: Apresentação e Discussão

Esta seção está estruturada em duas subseções. A primeira tratou da apresentação e discussão dos resultados relativos à evolução dos enfoques sobre formação de professores identificados nos PBs, agrupando-os na forma de linha temporal. A segunda tratou de organizar as abordagens temáticas e epistemológicas dos PBs, destacando suas congruências e lacunas temáticas (teórico; empírico; teórico e empírico). Apresenta síntese analítica das proposições sobre formação docente e destaca as oportunidades de pesquisa identificadas, decorrentes das análises empreendidas.

Abordagens Temáticas e Epistemológicas dos PBs Teórico e Empírico

Os assuntos tratados nos artigos constituintes dos PBs, teórico e empírico, estão apresentados na Figura 1 e organizados em linha temporal dividida por décadas. Em relação ao PB teórico, partiu-se do ano de 1977, com o artigo de Van Manen sobre ensino reflexivo e níveis de reflexividade. Na sequência, em 1979, o estudo de Popkewitz, Tabachnick e Zeichner questiona o paradigma dominante empírico-analítico nas pesquisas sobre formação docente, em que os autores propõem adoção de postura crítica para os estudos sobre formação de professores, envolvendo tanto o trabalho teórico, quanto o empírico.

Na década de 1990, as investigações teóricas sobre formação de professores focaram o ensino reflexivo, a profissionalização e a identidade profissional docente. Nos estudos empíricos, foi identificado um único artigo que, na década de 1990, tratou da formação do corpo docente de graduação em Contabilidade, apontando para a necessidade e importância da formação dos professores para o ensino contábil.

Entre 2000 e 2009, as investigações teóricas focaram assuntos diferenciados como a história da formação docente, os saberes docentes, a experiência e o saber da experiência, a pedagogia histórico-crítica, o ensino de Contabilidade e a formação profissional. Base de conhecimentos para o ensino (especificamente, o raciocínio pedagógico e a ação), o ensino reflexivo e a profissionalização docente continuaram presentes nas investigações. Já os estudos empíricos desse período trataram da reflexão na formação de professores, da formação do professor de Ensino Superior de Contabilidade (pós-graduação) e dos profissionais liberais que se tornaram professores-referência.

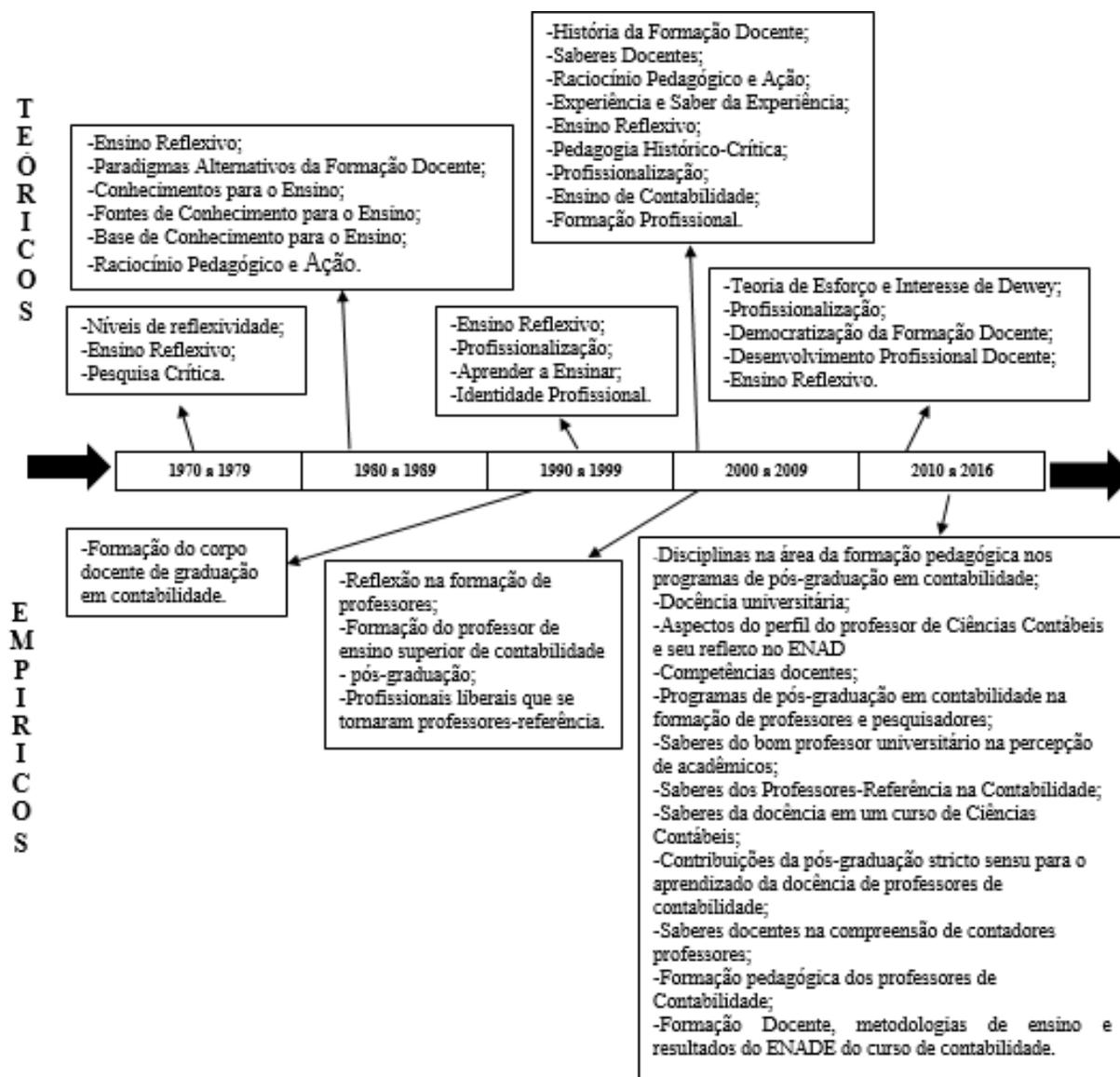


Figura 1. Enfoques sobre formação docente – evolução temporal

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

No período compreendido entre 2010 e 2016, os estudos teóricos basearam-se na teoria de esforço e no interesse de Dewey, novamente na profissionalização e no ensino reflexivo, além da democratização da formação e no desenvolvimento profissional docente. Nos estudos empíricos da área da Educação, o foco recaiu no ensino reflexivo, nos saberes docentes, nos profissionais liberais que se tornaram professores-referência e na docência universitária como formação, e não improvisação. Esse foi o período no qual os estudos empíricos da área Contábil tiveram maior frequência e, também, diversidade de enfoques: disciplinas de formação pedagógica nos programas de pós-graduação em Contabilidade, docência universitária, perfil do professor de Contabilidade, competências docentes, programas de pós-graduação em Contabilidade e formação de professores e pesquisadores, saberes dos professores de Contabilidade, contribuições da pós-graduação *Stricto*

Sensu para o aprendizado da docência de professores de Contabilidade, formação pedagógica dos professores de Contabilidade, metodologias de ensino e resultados do ENADE do curso de Contabilidade. As investigações sobre formação de professores são maciçamente oriundas da área da Educação, no entanto interessa também a outras áreas de conhecimento que não têm, como objeto de investigação, a formação docente. Todavia, em todas as áreas, há a formação de profissionais que passam a atuar como docentes, como é o caso dos professores de Ciências Contábeis.

Os estudos analisados, em sua maioria de origem na área da Educação, possibilitaram identificar e conhecer os principais enfoques teóricos e empíricos que fundamentam o campo da formação de professores. Ao mesmo tempo, permitiram conhecer os enfoques adotados pelos poucos estudos relevantes da área Contábil sobre esse tema. Considerando a evolução temporal apresentada, os estudos revelaram diversidade considerável de enfoques. No polo teórico, essa diversidade está mais bem distribuída ao longo das décadas, enquanto que o polo empírico também apresenta diversidade que, no entanto, está concentrada no último período – entre 2010 e 2016.

O enfoque sobre reflexão na formação de professores é o que se mostra mais presente nos estudos do polo teórico de todos os períodos analisados. Outros enfoques representativos para o conjunto analisado são: a base de conhecimentos para o ensino, os saberes docentes e o da profissionalização docente. Contudo, nos estudos do polo empírico e específicos sobre a área Contábil, a reflexão aparece nos artigos de apenas um autor, não tendo recebido tanta atenção dos pesquisadores. São os saberes docentes e a formação pedagógica de professores de Contabilidade os enfoques mais presentes nos estudos empíricos. Assim, ficaram evidenciadas epistemologias relacionadas ao ensino reflexivo, aos saberes docentes e à base de conhecimentos para o ensino.

Principalmente para os pesquisadores que não são da área da Educação, importante se faz destacar a abordagem teórico-metodológica que orienta a pesquisa realizada, dado que, no campo da Educação, os saberes, conhecimentos e competências têm, muitas vezes, sentidos e significados específicos. No contexto da formação docente, sobretudo na área Contábil, faz-se relevante que as pesquisas apresentem a definição objetiva e consistente de termos, bem como de referências teóricas sobre o tema. A esse respeito, Amado (2014, p. 40) explica que se mostra “[...] importante que o uso dos termos se faça tendo por base uma correta e completa compreensão do seu significado, pelo que o investigador não deve poupar um esforço nesse esclarecimento”. Assim, a correta compreensão dos termos a serem utilizados, no contexto da pesquisa, promove não apenas uma integração com os referenciais teórico-metodológicos que fundamentam a perspectiva de análise, mas também indica como o objeto de pesquisa é compreendido e analisado na área do conhecimento.

As pesquisas do PB empírico sobre formação docente na área Contábil fazem destaque recorrente para a necessidade da formação de professores. O estudo mais antigo do PB empírico, de autoria de Nossa (1999), evidencia a precariedade da formação dos professores e enfatiza a falta de preparo dos professores para o magistério. No entanto, percebe-se que as pesquisas não se aprofundam em discutir alternativas e proposições para a necessidade de formação docente identificada. Fica evidente, nos estudos, a necessidade de preparação para a docência como profissão, sendo que apenas a experiência não é suficiente para garantir uma melhor formação dos futuros profissionais.

Nos trabalhos empíricos da área Contábil, observou-se que, para estudar a formação docente, se recorre a diferentes epistemologias, não deixando claras as diferenças entre elas e o porquê de utilizá-las – aspectos relevantes para a continuidade dos estudos. Além disso, tais estudos têm tido pouca influência na definição de práticas docentes em cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* em Contabilidade e na tão necessária formação de professores destacados nos artigos do PB empírico.

Na área da Educação, há diferentes visões sobre o propósito da formação docente sendo difícil, mesmo com as pesquisas, afirmar quais elementos e tipos de formação docente têm êxito e de

que maneira e sob que condições se trabalha para alcançar os objetivos (Almeida, 2012). Na área Contábil, existem características que são peculiares e que não envolvem a gama de abrangência como na Educação, mas que requerem atenção e que poderiam contribuir para o avanço dos conhecimentos da área.

Síntese e Oportunidades de Pesquisa. Em outro foco de análise, buscou-se destacar as congruências e lacunas temáticas nos PBs. Nesse sentido, o Quadro 3 destaca os assuntos presentes nos artigos teóricos e nos artigos empíricos, bem como os que foram comuns tanto nos artigos teóricos, quanto nos empíricos.

Quadro 3

Abordagens dos PBs teórico e empírico

ABORDAGENS NO PB TEÓRICO
Aspectos históricos da formação de professores
Base de conhecimento para o ensino: 1. categorias da base de conhecimento; 2. fontes de conhecimento (Shulman, 1986; 1987).
Fontes de conhecimento: 1. formação em disciplinas do conteúdo; 2. materiais e configurações do processo educacional institucionalizado (por exemplo, currículos, livros didáticos, organizações escolares e finanças e estrutura da profissão docente); 3. pesquisa sobre escolaridade, organizações sociais, aprendizagem humana, ensino e desenvolvimento e os outros fenômenos sociais e culturais que afetam o que os professores podem fazer (formação escolar formal); 4. a sabedoria da própria prática (Shulman, 1987).
Modelo (Processo) de raciocínio pedagógico e ação: ciclo mediante as atividades de compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão (Shulman, 1987).
Ensino reflexivo: Modelo de Ensino Reflexivo (Cruikshank).
Ensino reflexivo: Reflexão em Ação; Epistemologia da prática (Schön).
Ensino reflexivo: Formação reflexiva do professor (Zeichner, 1983; 1987).
Identidade profissional (Tardif, Raymond, 2000; Kuenzer, 1999).
Modelo tipológico para identificação e classificação dos saberes dos professores: 1. saberes dos professores; 2. fontes sociais de aquisição; 3. modos de integração no trabalho docente (Tardif; Raymond, 2000).
Pesquisa-Ação na formação docente (Liston; Zeichner, 1990).
Pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2007).
Teoria e prática, Trabalho prático (Dewey, 1904; Schwab, 1959).
Teoria da atividade cultural histórica (CHAT) (Hoffman-Kipp, Artiles, Lopes-Torres, 2003; Zeichner, Payne, Brayko, 2015).
ABORDAGENS COMUNS NOS PBs TEÓRICO e EMPÍRICO
Ensino Reflexivo; reflexão; prática reflexiva; praticante reflexivo; níveis de reflexividade (Dewey, 1910, 1933, 1997; Schön, 1983, 1987, 1991; Van Manen, 1977; Zeichner & Liston, 1987; Calderhead, 1987; Zeichner, 1981). EDUCAÇÃO.
Modalidades de saberes: saberes da formação profissional, saberes das disciplinas, saberes curriculares e saberes da experiência (Tardif, Lessard e Lahaye; 1991). Saberes-base para o ensino (existenciais, sociais e pragmáticos) (Tardif; Raymond, 2000).
Categorias de conhecimentos do professor necessárias para promover compreensão entre seus alunos: 1. conhecimento de conteúdo; 2. conhecimento pedagógico geral; 3. conhecimento curricular; 4. conhecimento de conteúdo pedagógico; 5. conhecimento dos alunos e suas características; 6. conhecimento dos contextos educacionais; 7. conhecimento de finalidades, propósitos e valores educacionais, e seu campo filosófico e histórico (Shulman, 1986; 1987).

Quadro 3 (Cont)

Abordagens dos PBs teórico e empírico

Agrupamento das categorias dos conhecimentos: conhecimentos do conteúdo, pedagógicos e curriculares (Shulman, 1986).
Formas de conhecimento dos professores: conhecimento proposicional, conhecimento caso, e conhecimento estratégico (Shulman, 1986).
ABORDAGENS NO PB EMPÍRICO
Abordagem sociocultural: reflexão é vista como incorporada e emergindo da atividade (Wartofsky, 1979); Teoria da Atividade. EDUCAÇÃO
Disposições do “bom professor” (Nóvoa, 2009): disposição ao conhecimento; disposição à cultura profissional; disposição ao tato pedagógico; disposição do trabalho em equipe; disposição ao compromisso social.
Competências docentes; competências necessárias a atividade docente de ensino; competência como a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos, como saberes, capacidades, informações, entre outros, para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações (Perrenoud, 2000); competência como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes interdependentes e necessário para o desenvolvimento de propósitos predefinidos (Durand, 1998).
Modelo de formação do professor; quatro competências (aspectos da formação) do professor do Ensino Superior: (i) formação prática; (ii) formação técnico-científica; (iii) formação pedagógica; e (iv) formação social e política. (Vasconcelos, 2000).
Dimensões para a qualidade da prática de ensino: a dimensão técnico-científica; a dimensão humana; a dimensão prática; a dimensão ética; a dimensão pedagógica; a dimensão político-social; a dimensão didática (Vasconcelos, 1998; Masetto, 2003; Pimenta e Anastasiou, 2002).
Saberes docentes: saber atitudinal; saber crítico contextual; saberes específicos; saber pedagógico; saber didático- curricular (Saviani, 1996).
Didática definida como um processo reflexivo sobre a prática docente e entendida conforme três dimensões: humana, político-social e técnica (Candau, 1995).
Saberes necessários à prática educativa: conjunto de saberes (Freire, 1996).
Conhecimentos de Garcia (1992); saberes Freire (2000) e competências (Masetto, 1998).

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Concebendo a docência como campo de atuação do professor cujo objetivo como docente no Ensino Superior é formar futuros profissionais, sua formação vai além da área Contábil, requerendo conhecimentos de diferentes naturezas e oriundo inclusive da Educação. Cabe ao professor compreender a complexidade do processo formativo e ir além de dominar os conhecimentos específicos de sua área de atuação para ter sustentação no seu desempenho profissional e nas atividades inerentes ao ensino e aprendizagem (Almeida, 2012). O aprender para ensinar, em um contexto de profissionalização docente, está embasado em epistemologias da área da Educação relacionadas com saberes docentes, conhecimentos docentes e ensino reflexivo.

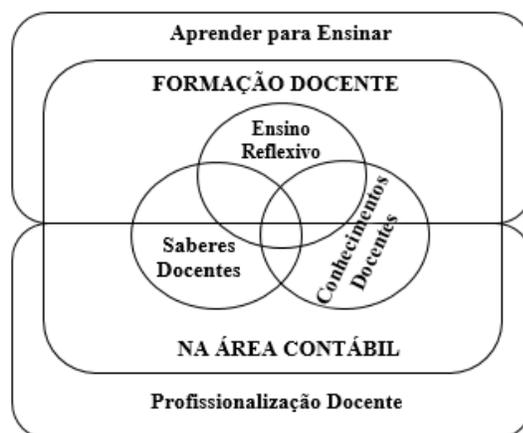


Figura 2. *Enfoques sobre formação docente*

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Oportunamente, na Figura 4, apresentam-se considerações propositivas (questões) sobre formação docente na área Contábil, com base na triangulação dos estudos dos PBs, teóricos e empíricos, que podem ser exploradas em pesquisas futuras, contribuindo para avanços sobre o tema na área Contábil. Tais questionamentos propositivos foram agrupados em dois polos: processos de formação docente e fundamentos de formação docente, aludindo ao conceito que a define como área de conhecimento e processo sistematizado.

Quadro 4

Considerações propositivas (questões) sobre formação docente para a área Contábil

PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE		
Quais são os diagnósticos que indicam a necessidades de formação docente em Contabilidade?	Quais as interações são viáveis num programa de formação de professores em Contabilidade?	Que ambientes favorecem a aprendizagem dos professores da área Contábil?
Que atividades são inerentes ao programa de formação para professor de Contabilidade? Quais concepções assumem? O que fazer e qual o modo de fazer?	Como a formação de professores de Contabilidade e seus componentes influenciam a aquisição de conhecimento dos professores e o uso desse conhecimento?	Como a disciplina de Metodologia do Ensino contribui para a aquisição de determinados conhecimentos e habilidades por parte dos professores de Contabilidade em formação e seu subsequente uso nas salas de aula?
Quais seriam os princípios de formação docente na área Contábil?	Como os professores de Contabilidade constroem a prática pedagógica e realizam a transposição didática da formação que receberam?	Quais as conexões entre características do professor de Contabilidade, da formação desse professor e das práticas docentes em Contabilidade?

Quadro 4 (Cont)

Considerações propositivas (questões) sobre formação docente para a área Contábil

Qual a concepção teórico-metodológica do ensino nos programas de pós-graduação de Contabilidade?	Quais estratégias formativas seriam utilizadas para implementar um programa de formação de professores em Contabilidade?	Os conteúdos da formação de professores de Contabilidade mudam a prática docente?
FUNDAMENTOS DA FORMAÇÃO DOCENTE		
Existe um "conhecimento de base" a ser considerado na formação do professor de Ciências Contábeis? Teria esse conhecimento uma maior "relevância" sobre os demais saberes?	Como são transformados os saberes teóricos em saberes práticos na área Contábil?	Como é constituído o saber da experiência? Teria ele uma maior "relevância" sobre os demais saberes?
Quais são os saberes profissionais dos professores, isto é, quais são os saberes (conhecimentos, competências, habilidades, etc.) que eles utilizam efetivamente em seu trabalho diário para desempenhar suas tarefas e atingir seus objetivos?	Em que e como esses saberes profissionais contribuem para os conhecimentos universitários elaborados pelos pesquisadores da área de Ciências Contábeis, bem como dos conhecimentos incorporados nos cursos para formação dos futuros professores?	Que relações deveriam existir entre os conhecimentos profissionais e os conhecimentos universitários, no que diz respeito à profissionalização do ensino e à formação de professores de Contabilidade?
Como os professores de Contabilidade percebem e compreendem o conceito de reflexão?	Em que contexto os professores de Contabilidade se envolvem na reflexão?	Como os professores de Contabilidade descrevem como aprendem a refletir sobre sua prática?
Diante de estratégias formativas de um programa de formação de professores em Contabilidade em que medida elas favorecem/propiciam a reflexão?		

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Importante se faz destacar algumas reflexões necessárias como, por exemplo, focar em pesquisas sobre formação docente na área Contábil, considerando uma parceria com a área da Educação, tendo em vista buscar na 'fonte' os conhecimentos para implantar, de forma sólida e adequada, essa formação em consonância com as características da área Contábil. Também deveria haver organização de parcerias estratégicas para investigar a formação docente na área Contábil, dado que, pelas análises dos PBs (teórico e empírico), as redes de colaboração entre pesquisadores, instituições e países sobre a temática não existem. Isso poderia permitir um avanço nos estudos em função da complexidade que tal temática envolve, além da demora do alcance dos resultados das pesquisas.

Considerações Finais

Este estudo teve por objetivo identificar enfoques de pesquisa sobre formação docente na área Contábil em pesquisas selecionadas com base em Portfólios Bibliográficos, teóricos e empíricos,

sobre o tema. Nesse sentido, foi realizada pesquisa de abordagem qualitativa e característica descritiva que utilizou o processo *ProKnow-C (Knowledge Development Process-Constructivist)*. Selecionaram-se 39 artigos teóricos e 17 artigos empíricos para análise que compuseram os Portfólios Bibliográficos (PBs).

Os resultados da pesquisa mostraram a evolução dos enfoques dos estudos sobre a temática a partir de 1977, sendo que, nos artigos teóricos, predominaram estudos da área da Educação, cujo enfoque do ensino reflexivo na formação docente foi recorrente até 2016. Já os enfoques sobre a compreensão da prática docente e do saber para a docência foram intensos nas décadas de 1980 a 1990. Entre as décadas de 1990 e 2000, o enfoque da profissionalização docente aparece com frequência. Os assuntos dos PBs que eram comuns nos artigos teóricos e empíricos relacionaram-se ao ensino reflexivo, saberes da docência e conhecimentos docentes. O que não se apresentou como comum nos PBs caracterizou oportunidades ou lacunas de pesquisas e trata-se de aspectos complementares ou novos em relação ao que foi estudado.

Das análises, depreende-se que os enfoques sobre a formação de professores se situam no campo da instrumentalização das atividades docentes, relacionadas com os objetivos e conteúdo do ensino: prática pedagógica, ambiente de aprendizagem, transposição didática, estratégias e conteúdo do ensino. Assim, os enfoques situam-se no âmbito dos fundamentos para docência, caracterizados por saberes docentes, base de conhecimentos para o ensino e ensino reflexivo.

Salienta-se que, apesar de previsto na LDB e nos Projetos de Programas de Pós-Graduação em Contabilidade, submetidos à CAPES, o objetivo da formação docente ainda não cumpre sua finalidade como proposição efetiva dessa formação. A área de Ciências Contábeis, no Brasil, ao ter como incipiente a pesquisa no âmbito da formação do professor de Contabilidade, passa a reconhecer a necessidade dessa formação por meio dos programas de pós-graduação *Stricto Sensu*, sem, contudo, implementar organicidade em projetos de formação para a docência no Ensino Superior de Contabilidade.

Com base nos PBs analisados, conclui-se que há a necessidade de dar continuidade aos temas já investigados, bem como a de confrontar e aprofundar a conclusão desses estudos, tendo como referências reflexões e discussões sobre as temáticas e suas contribuições para a sistematização de projetos de formação de professor para área Contábil. Com isso, indica-se a necessidade de formação de grupos de pesquisas no campo da Contabilidade sobre a formação docente com a finalidade de proposições que considere a interseção do conhecimento contábil com o pedagógico.

Além disso, sugere-se aprofundamento nos fundamentos epistemológicos para formadores de professores de Contabilidade com base em parcerias, buscando potencializar essa formação para além dos conteúdos da disciplina de Metodologia do Ensino e Estágios de Docência, ainda restritos em alguns programas de pós-graduação *Strictu Sensu* em Contabilidade.

Assim, acredita-se que a formação do professor de Contabilidade deva articular os conhecimentos científicos, investigativos e pedagógicos no contexto contábil, para garantir, além da sólida formação docente, a respectiva apropriação do desenvolvimento do conhecimento contábil e sua intervenção social.

Referências

- Almeida, M. I. D. (2012). *Formação do Professor do Ensino Superior. Desafios e políticas institucionais*. São Paulo: Cortez Editora.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em Educação*. Imprensa Universidade de Coimbra, Portugal. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Anastasiou, L. das G. C. (2006). Docência na Educação Superior. *Coleção Educação Superior em Debate*. Brasília: INEP, 5, 47-171.

- Andere, M. A., & de Araujo, A. M. P. (2008). Aspectos da formação do professor de ensino superior de Ciências Contábeis: Uma análise dos programas de pós-graduação. *Revista Contabilidade & Finanças*, 19(48), 91-102. <https://doi.org/10.1590/S1519-70772008000300008>
- Brasil. (1996). Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>.
- Brasil. (2004). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução CNE/ CES 10, de 16 de dezembro de 2004*. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_04.pdf>.
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 5(1), 43-51. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(89\)90018-8](https://doi.org/10.1016/0742-051X(89)90018-8)
- Candau, V. M., Sacavino, S. B., Marandino, M., & Maciel, A. G. (1995). *Tecendo a Cidadania: Oficinas pedagógicas de direitos humanos*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- CAPES. (2010). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020*. Brasília, DF: CAPES.
- Comunelo, A. L., Espejo, M. M. D. S. B., Voese, S. B., & Lima, E. M. (2012). Programas de pós-graduação Stricto Sensu em Contabilidade: sua contribuição na formação de professores e pesquisadores. *Enfoque: Reflexão Contábil*, 31(1), 7-26. <https://doi.org/10.4025/enfoque.v31i1.13375>
- Dal Magro, C. B., Manfroi, L., & Rausch, R. B. (2016). Saberes docentes na compreensão de contadores professores. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 11(1).
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Chicago: Regnery.
- Dutra, A., Ripoll-Feliu, V. M., Fillol, A. G., Ensslin, S. R., & Ensslin, L. (2015). The construction of knowledge from the scientific literature about the theme seaport performance evaluation. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 64(2), 243-269. <https://doi.org/10.1108/IJPPM-01-2014-0015>
- Fávero, H. L. (1987). *O Ensino Superior de Ciências Contábeis no Estado do Paraná: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado, Fundação Getúlio Vargas/ISEC, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Ferreira, M. M., & Hillen, C. (2015). Contribuições da pós-graduação *stricto sensu* para o aprendizado da docência de professores de Contabilidade. *Enfoque*, 34(3), 125. <https://doi.org/10.4025/enfoque.v34i3.29031>
- Flick, U. (2013). *Introdução à metodologia de pesquisa: Um guia para iniciantes*. Porto Alegre: Penso.
- Franco, H. (1992). Aprimoramento técnico e cultural de professores e valorização profissional. In: *14º Congresso Brasileiro de Contabilidade*, v. 3. Anais. Salvador.
- García, C. M. (1999). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gauthier, D. P. (1963). *Practical reasoning*. Oxford: Oxford University Press.
- Gramsci, A. (2000). *Cadernos do cárcere*. v. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Habermas, J. (1974). *Theory and practice*. London: Heinemann.
- Imbernón, F. (2011). *Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.
- Isaia, S. M. de A. (2006). Desafios à docência superior: Pressupostos a considerar. *Coleção Educação Superior em Debate*. Brasília: INEP, 5, 65-86.
- Iudícibus, S. *Teoria da Contabilidade*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- Kuenzer, A. Z. (1999). As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando. *Educação & Sociedade*, 20(68), 163-183. <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300009>
- Kruger, S. D., Petri, S. M., Ensslin, S. R., & dos Santos Matos, L. (2015). Performance evaluation of poultry production sustainability: International mapping regarding this issue. *CEP*, 89(60).

- Laffin, M. (2009). O professor de Contabilidade no contexto de novas exigências. *Contabilidade Vista & Revista*, 12(1), 57-78.
- Laffin, M., & Gomes, S. M. da S. (2016). Accounting professors' pedagogical training: The topic under discussion. *Education Policy Analysis Archives*, 24(77).
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2372>
- Lima, E. F. de (2015). Análise de necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade pública. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 96(243).
<https://doi.org/10.1590/S2176-6681/337612864>
- Liston, D. P., & Zeichner, K. M. (1990). Reflective teaching and action research in preservice teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 16(3), 235-254.
<https://doi.org/10.1080/0260747900160304>
- Masetto, M. T., & Gaeta, C. (2015). Os desafios para a formação de professores do Ensino Superior. *Revista Triângulo*, 8(2).
- Miranda, G. J. (2010). Docência universitária: uma análise das disciplinas na área da formação pedagógica oferecidas pelos programas de pós-graduação stricto sensu em Ciências Contábeis. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)*, 4(2), 81-98.
<https://doi.org/10.17524/repec.v4i2.202>
- Miranda, G. J., Casa Nova, S. P. de C., & Cornacchione Júnior, E. B. (2012). Os Saberes dos Professores-Referência no Ensino de Contabilidade/The Knowledge of Model Professors in Teaching Accounting. *Revista Contabilidade & Finanças*, 23(59), 142.
<https://doi.org/10.1590/S1519-70772012000200006>
- Nossa, V. (1999). Formação do Corpo Docente dos Cursos de Graduação em Contabilidade no Brasil: Uma Análise Crítica. *Caderno de Estudos, São Paulo, FIECAFI*, 21.
<https://doi.org/10.1590/S1413-92511999000200005>
- Nóvoa, A. (Coord.). (1992). *Os professores e a sua formação*. Porto: Dom Quixote.
- Oliveira, V. S. De, & Silva, R. F. (2012). Ser bacharel e professor: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior. *HOLOS*, (2), 193-205.
<https://doi.org/10.15628/holos.2012.913>
- Pachane, G. G. (2006). Teoria e prática na formação de professores universitários: elementos para discussão. *Coleção Educação Superior em Debate*. Brasília: INEP, 5, 97-145.
- Polanyi, M. (1967). *The tacit dimension*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Popkewitz, T. S., Tabachnick, B. R., & Zeichner, K. M. (1979). Dulling the senses: Research in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 30(5), 52-60.
<https://doi.org/10.1177/002248717903000527>
- Pryjma, M. F., & de Oliveira, O. S. (2016). O desenvolvimento profissional dos professores da Educação Superior: reflexões sobre a aprendizagem para a docência. *Educação & Sociedade*, 37(135). <https://doi.org/10.1590/es0101-73302016151055>
- Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa Social: Métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.
- Sacristán, J. G., & Gómez, A. I. P. (1998). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: ArtMed.
- Schwab, J. J. (1971). The practical: Arts of eclectic. *School Review*, 79, 493-543.
<https://doi.org/10.1086/442998>
- Schmidt, P. (1997). A realidade da pós-graduação stricto sensu no Brasil. *Contabilidade Vista & Revista*, 8(2), 40-48.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. London: Temple Smith.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>

- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Siewerdt, R., & Rausch, R. B. (2012). Formação docente de professores que atuam nos cursos superiores de Tecnologia. *Formação Docente*, Belo Horizonte, 4(6), 98-114.
- Slomski, V. G. (2007). Saberes e competências do professor universitário: contribuições para o estudo da prática pedagógica do professor de Ciências Contábeis do Brasil. *Revista de Contabilidade e Organizações*, 1(1), 89. <https://doi.org/10.11606/rco.v1i1.34699>
- Slomski, V. G., & Martins, G. de A. (2008). O conceito de professor investigador: os saberes e as competências necessárias à docência reflexiva na área Contábil. *Revista Universo Contábil*, 4(4), 06-21.
- Slomski, V. G., de Lames, E. R., Megliorini, E., & Lames, L. D. C. J. (2013). Saberes da docência que fundamentam a prática pedagógica do professor que ministra a disciplina de gestão de custos em um curso de Ciências Contábeis. *Revista Universo Contábil*, 9(4), 71-89. <https://doi.org/10.4270/ruc.2013431>
- Soares, S. R., & Cunha, M. I. da (2010). Programas de pós-graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária? *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 7(14).
- Tardif, M., & Raymond, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, 21(73), 209-244. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013>
- Tardif, M., Lessard, C. & Lahaye, L. (1991). Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, 4, 215-233.
- Tasca, J. E., Ensslin, L., Ensslin, S. R., & Alves, M. B. M. (2010). An approach for selecting a theoretical framework for the evaluation of training programs. *Journal of European Industrial Training*, 34(7), 631-655. <https://doi.org/10.1108/03090591011070761>
- Thiel, G. G., Ensslin, S. R., & Ensslin, L. (2017). Street Lighting Management and Performance Evaluation: Opportunities and Challenges. *Lex Localis*, 15(2), 303-328.
- Valmorbida, S. M. I., Ensslin, S. R., Ensslin, L., & Ripoll-Feliu, V. M. (2016). Rankings universitários mundiais. Que dizem os estudos internacionais? *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2). <https://doi.org/10.1504/IJBIR.2017.087844>
- Valmorbida, S. M. I., & Ensslin, S. R. (2017). Performance Evaluation of University Rankings: Literature Review and guidelines for future research. *International Journal of Business Innovation Research*, 14(4), 479-501.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228. <https://doi.org/10.1080/03626784.1977.11075533>
- Wiggins, D. (1978). Deliberation and practical reason. In J. Raz (Ed.), *Practical reasoning* (p. 144-152). Oxford: Oxford University Press.
- Zeichner, K. (1981). Reflective teaching and field-based experience in teacher education. *Interchange*, 12(4), 1-22. <https://doi.org/10.1007/BF01807805>
- Zeichner, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9. <https://doi.org/10.1177/002248718303400302>
- Zeichner, K., & Liston, D. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57(1), 23-49. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j18v7162275t1w3w>

Sobre o Autores

Cristina Hillen

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)
cristina.hillen@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-8028-8969>

Graduada em Ciências Contábeis pela Universidade Estadual de Maringá (1999). Especialista em Consultoria Contábil em Custos (2002) e em MBA - Gestão de Negócios pela Universidade Estadual de Maringá (2008). Mestre em Administração - área de concentração Organizações e Empreendedorismo pela Universidade Estadual de Maringá (2013). Doutoranda em Contabilidade pela Universidade Federal de Santa Catarina. Docente em regime de dedicação exclusiva no Curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual do Paraná - campus de Campo Mourão. Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Ciências Contábeis, atuando principalmente nos seguintes temas: educação em contabilidade, controladoria e contabilidade gerencial, inovação e gênero e pesquisa em contabilidade.

Marcos Laffin

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

marcoslaffin@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0003-3204-3817>

Bacharel em Ciências Contábeis, Mestre pela UNICAMP, Doutor pela UFSC e Pós-Doutor pela UFBA. Professor Associado do Departamento de Ciências Contábeis da UFSC, na Graduação e na Pós-Graduação em Contabilidade. Coordena o NETEC – Núcleo de Estudos Sobre Trabalho e Ensino em Contabilidade. Pró-Reitor de Ensino de Graduação da UFSC 2004-2008 e Presidente do ForGrad - Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras 2007-2008. Pesquisador em Diretório de Pesquisas - Ensino de Contabilidade. Criou e desenvolveu a Revista Contemporânea de Contabilidade. ISSN 1808-1821 e ISSN e 2175-8069x. Categorias de interesse: Educação e Trabalho em Ciências Contábeis; Epistemologia Contábil; Ensino e Pesquisa em Ciências Contábeis.

Sandra Rolim Ensslin

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

sensslin@gmail.com

Possui graduação em Ciência Contábeis pela Universidade Católica de Pelotas (1991), mestrado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (1995), doutorado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (2002) e Pós-Doutorado pela Universidad de Valencia - Espanha (2014). É Pesquisadora Produtividade do CNPq Nível 2. Editora Científica da Revista Contemporânea de Contabilidade (RCC) de janeiro de 2005 a agosto de 2016. Professora associada da Universidade Federal de Santa Catarina atuando no Programa de Pós-Graduação em Contabilidade (PPGC/UFSC) e no Programa de Engenharia de Produção (EPS/UFSC). É Coordenadora Científica do Congresso Internacional de Desempenho Portuário (CIDESPORT) desde 2015 e líder do Grupo de Pesquisa Gestão Pública e Avaliação de Desempenho. Tem experiência na área de Contabilidade e Engenharia de Produção, com ênfase em Avaliação de Desempenho Organizacional, atuando principalmente nos seguintes temas: metodologia multicritério de apoio à decisão construtivista (MCDA-C), apoio à decisão, processo para seleção e análise de literatura, capital intelectual, ativos intangíveis e pesquisa em contabilidade.

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 26 Número 106

3 de setembro 2018

ISSN 1068-2341



O Copyright é retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, ERIC, QUALIS A1 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China).

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAPE> e Twitter feed @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV, Brazil), **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendia** (Metropolitan Autonomous University), **Ezequiel Gomez Caride** (Pontificia Universidad Católica Argentina), **Antonio Luzon** (Universidad de Granada), **José Luis Ramírez Romero** (Universidad Autónoma de Sonora, México), **Paula Razquin** (Universidad de San Andrés)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la
Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro

Universidad
Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner

Universidad
Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación,
México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de
México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana,
México

Inés Dussel

DIE-CINVESTAV,
México

Pedro Flores Crespo

Universidad
Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y
Sociedad (CEDES) CONICET,
Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación,
UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez,

Universidad Pedagógica Nacional,
México

Miguel Pereyra

Universidad de
Granada, España

Mónica Pini

Universidad Nacional
de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo
Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de
Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia,
Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de
Investigaciones sobre la Universidad
y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo,
España

Jurjo Torres Santomé

Universidad
de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana,
México

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales
Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de
Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés,
Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Executive Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Cristina Alfaro San Diego State University

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale OISE, University of Toronto, Canada

Aaron Bevanot SUNY Albany

David C. Berliner Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig San Jose State University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Elizabeth H. DeBray University of Georgia

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo Albert Shanker Institute

Sherman Dorn Arizona State University

Michael J. Dumas University of California, Berkeley

Kathy Escamilla University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion University of the Negev, Israel

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Rachael Gabriel University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt University of North Carolina Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski Indiana University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University, Australia

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Eric Parsons University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton University of Kentucky

Susan L. Robertson Bristol University, UK

Gloria M. Rodriguez University of California, Davis

R. Anthony Rolle University of Houston

A. G. Rud Washington State University

Patricia Sánchez University of University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider University of Massachusetts Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist University of Maryland

Benjamin Superfine University of Illinois, Chicago

Adai Tefera Virginia Commonwealth University

Tina Trujillo University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth University of South Florida

Kyo Yamashiro Claremont Graduate University