

Docência em Ciências Contábeis no Brasil: epistemologia, pedagogia e saberes profissionais

Wagner Dantas de Souza Junior

<https://orcid.org/0000-0002-5991-8209> | E-mail: wagnerdantas9@gmail.com

Sérgio Adriano Romero

<https://orcid.org/0000-0003-0661-1526> | E-mail: sergyoadr@gmail.com

Sidnei Celerino da Silva

<http://orcid.org/0000-0002-0944-6231> | E-mail: sidneicelerino@yahoo.com.br

Silvana Anita Walter

<https://orcid.org/0000-0003-1684-5465> | E-mail: silvanaanita.walter@gmail.com

Resumo

Objetivo: Identificar as teorias epistemológicas, pedagógicas e os saberes necessários à profissão que orientam o perfil dos docentes de Ciências Contábeis do Brasil.

Método: O estudo caracteriza-se como uma pesquisa aplicada, quantitativa, exploratória e descritivo, do tipo levantamento. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário online e os resultados foram analisados com estatística descritiva. A amostra conteve 108 observações.

Resultados: Os resultados apontam para as teorias construtivista e ativa como implícitas da aprendizagem docente, os modelos pedagógicos e epistemológicos das pedagogias não diretiva ou apriorista relacional ou epistemologia relacional como crenças que representam a postura do professor face ao ensino-aprendizado em sala de aula; os quatro saberes prioritários na área são os da disciplina que ministra (conteúdo), experiência da profissão, saberes curriculares e pedagógicos.

Contribuições: Espera-se contribuir com o ensino e pesquisa da Contabilidade através da reflexão de Instituições de Ensino Superior, professores, e acadêmicos para o avanço da área contábil face à profissionalização docente.

Palavras-chave: Epistemologia do ensino. Modelos pedagógicos. Saberes profissionais.

Editado em Português e Inglês. Versão original em Português.

Recebido em 27/10/2018. Pedido de Revisão em 30/7/2019. Resubmetido em 25/8/2019. Aceito em 23/9/2019 por Dr^a Bruna Camargos Avelino e por Dr. Gerlando Augusto Sampaio Franco de Lima (Editor). Publicado em 1/10/2019. Organização responsável pelo periódico: ABRACICON.

1. Introdução

A pesquisa no ensino da Contabilidade no Brasil necessita de avanços para aprimorar a prática docente (Miranda, Casa Nova & Cornacchione Júnior, 2012). Conhecer o perfil do professor, sua orientação epistemológica, pedagógica e os saberes necessários que orientam o exercício da profissão pode auxiliar o desenvolvimento da prática docente. Além disso, segundo Peleias, Silva, Segreti e Chiroto (2007), o conhecimento do perfil do profissional professor oferece informações aos agentes responsáveis nas Instituições de Ensino Superior (IES) do país para aprimorar à prática da profissão docente e melhorar a qualidade do ensino.

Estudos anteriores sobre o perfil do professor de Contabilidade no Brasil pretenderam compreender os aspectos de sua formação profissional (Nossa, 1999), os saberes docentes (Slomski, 2007; Slomski & Andrade Martins, 2008; Alencar & Araújo, 2011; Slomski, Lames, Megliorini & Lames, 2013; Frauches, 2015), os modelos de ensino (Mazzioni, 2013; Silva, Santos, Cordeiro Filho & Bruni, 2014), as concepções epistemológicas (Laffin, 2013), o profissional que o professor deve formar (Nogueira & Fari, 2007), o perfil dos docentes que são referência (Miranda, 2011) e suas competências valorizadas na percepção dos discentes (Nogueira, Casa Nova & Carvalho, 2012; Rezende & Leal, 2013; Vasconcelos, Cavalcante & Monte, 2013), com o intuito de desvendar a postura do professor em sala de aula e os conhecimentos que o definem enquanto profissional.

Para o avanço do saber docente na área contábil, é preciso refletir sobre os modelos pedagógicos, epistemológicos e as competências necessários à profissão (Miranda *et al.*, 2012). Então, a questão que orienta este estudo é: **Quais são os fatores epistemológicos, pedagógicos e os saberes necessários à profissão que definem o perfil dos docentes da área de Ciências Contábeis no Brasil?**

O objetivo geral do estudo é identificar os fatores relacionados a epistemologia, pedagogia e os saberes necessários à profissão do perfil dos docentes de Ciências Contábeis do Brasil. Para atingir tal proposta, o estudo divide-se em etapas, tais como: revisar a literatura sobre teorias implícitas da aprendizagem, modelos epistemológicos e pedagógicos e os saberes necessários à profissão docente; elaborar um instrumento de coleta de dados, selecionar a amostra e aplicar o instrumento para avaliar os respondentes; e analisar os resultados utilizando estatística descritiva para caracterizar o perfil docente na área contábil.

Este trabalho diferencia-se dos estudos anteriores por identificar as crenças (epistemologia) por trás da ação docente (pedagogia) que orientam a sua prática profissional, e os saberes (competências) necessários à profissão da docência no ensino da Contabilidade na percepção dos docentes. Os modelos epistemológicos aqui são caracterizados a partir da ótica das teorias implícitas da aprendizagem (Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993), dos modelos pedagógicos (Becker, 1994) e os saberes (ou competências) necessários à profissão docente, nas visões de Gauthier, Martineau, Desbiens, Malo e Simard (1998) e Tardif (2002).

A pesquisa está dividida em cinco seções. Após esta introdução, apresenta-se na próxima seção a revisão teórica da literatura. Na terceira seção elenca-se os procedimentos e métodos empregados na pesquisa. Na quarta seção analisa-se as informações coletadas e discutem-se resultados da pesquisa. Na quinta seção apresentam-se as conclusões do trabalho.

2. Fundamentação Teórica

2.1 Estudos sobre o perfil do docente em Ciências Contábeis no Brasil

Estudos recentes sobre o perfil do professor de Ciências Contábeis caminham na direção de compreender sua formação e trajetória profissional (Nossa, 1999), os saberes docentes que fundamentam a prática de ensino (Slomski, 2007; Slomski & Andrade Martins, 2008; Slomski *et al.*, 2013; Alencar & Araújo, 2011; Frauches, 2015), os fatores que caracterizam seu modelo de ensino dos docentes (Mazzioni, 2013; Silva *et al.*, 2014), como as práticas e estratégias pedagógicas utilizadas em sala, os recursos tecnológicos, as metodologias de ensino, a avaliação e o planejamento das disciplinas.

Além destes, há trabalhos que buscam entender a prática da docência em Contabilidade por suas concepções epistemológicas e influência sobre o processo de ensino-aprendizado (Laffin, 2013), o perfil do profissional que o professor deve formar (Nogueira & Fari, 2007), as razões principais para escolha dos docentes que são referência para os discentes (Miranda, 2011), que incorporam atributos relacionais entre aluno-professor além da didática e as competências dos docentes valorizadas pelos discentes (Nogueira *et al.*, 2012) e valorizadas pelos docentes (Rezende & Leal, 2013; Vasconcelos *et al.*, 2013).

Para o avanço da profissão docente na área contábil, é preciso identificar e refletir sobre a epistemologia, pedagogia e competências (ou saberes) necessárias à profissão (Miranda *et al.*, 2012). Este trabalho complementa os estudos anteriores e visa identificar fatores que norteiam a prática docente a partir das teorias implícitas da aprendizagem (Rodrigo *et al.*, 1993), dos modelos pedagógicos e epistemológicos (Becker, 1994) e dos saberes experienciais relacionados à docência (Gauthier *et al.*, 1998; Tardif, 2002).

2.2 Teorias implícitas da aprendizagem docente

As teorias implícitas da aprendizagem são personificações individuais construídas sobre experiências adquiridas no contexto social (Nuñez, Ramalho & Uehara, 2009), ou seja, são uma síntese de conhecimentos e de experiências que configuram o pensamento da prática docente. A compreensão do tema pode auxiliar a visão da prática docente, a partir da construção epistemológica que a orienta e sua autoavaliação (Nuñez *et al.*, 2009).

No campo do trabalho docente, as teorias são classificadas sob a ótica da pedagogia do ensino, construídas ao longo do tempo e reconstruídas sobre a base de conhecimentos pedagógicos, transmitidos por meio da formação e prática pedagógica (Cunha, 2001). São segregadas em: tradicional, técnica, construtivista, ativa e crítica (Rodrigo *et al.*, 1993).

A teoria Tradicional caracteriza-se pela noção disciplinar do conhecimento e por aprendizagem obtida pela recepção de informação. Enfatiza a priorização dos conteúdos e é centralizada na autoridade moral do docente, que exerce o seu poder sobre o estudante. O aluno é pouco ativo no processo; é “destinatário” de verdades transmitidas pelo docente. Este modelo relaciona-se a uma educação logocêntrica (Nuñez *et al.*, 2009).

A teoria Técnica está baseada nas pressuposições epistemológicas da Tradicional, complementada por ideias advindas da cibernética e da teoria dos sistemas. Esta teoria enfatiza os objetivos instrucionais. Nela, o processo de ensino é visto como um procedimento técnico, de forma estruturada em busca de eficiência por meio de uma avaliação centrada em objetivos. Os objetivos podem ser expressados por taxonomias. A avaliação do ensino busca determinar em que medida se atingem os objetivos propostos (Nuñez *et al.*, 2009).

A teoria Construtivista, ao contrário, supõe que a educação deve adaptar o estudante ao mundo do adulto; a aprendizagem é apontada como um processo de construção de significados pelos estudantes sob a mediação do docente (Nuñez *et al.*, 2009). Esta teoria defende que o aluno é responsável pela construção do seu conhecimento e deve determinar quando, como e o que aprender, respeitando seus limites pessoais (Gregorio & Pereira, 2012).

A teoria Ativa admite que é por meio da prática que ocorre a aprendizagem do aluno e adota um entendimento prático do conhecimento sob a orientação do professor. Prioriza a aprendizagem por descoberta. A partir de uma postura pragmática, crê na atividade como uma característica fundamentalmente humana. Com isso, as curiosidades e necessidades dos sujeitos orientam a busca de hipóteses que precedem sua ação (Nuñez *et al.*, 2009).

A teoria Crítica, diferente das anteriores, adota uma lógica disciplinar e problematizadora do conhecimento e salienta a socialização e o caráter político-moral do ensino. Para esta vertente, o homem vive em um contexto, diante de uma sociedade e um momento histórico. Portanto, a educação tem por finalidade a formação da consciência crítica dos estudantes (Nuñez *et al.*, 2009).

As teorias Implícitas da Aprendizagem são um grupo de pressupostos implícitos, de ordem epistemológica, ontológica e conceitual, que orientam as predições, os juízos, as interpretações, as decisões, as ações e as verbalizações dos sujeitos (Scheuer & Pozo, 2006). O estudo destas voltado para os docentes tem a pretensão de explicar a estrutura latente que dá sentido ao ensino como mediação docente no currículo escolar.

As crenças dos professores conscientes ou inconscientemente se refletem nos modelos pedagógicos de ensino, que representam a postura do professor em sala de aula em relação ao processo de ensino e aprendizagem escolar. O assunto é explorado na próxima seção.

2.3 Modelos pedagógicos de ensino e aprendizagem escolar

A formação do professor e sua postura em sala de aula podem ser representadas por diversos modelos pedagógicos para caracterizar o processo de ensino e aprendizagem escolar. Becker (1994) trata estas representações segundo as nomenclaturas denominadas de pedagogia diretiva, pedagogia não diretiva e a pedagogia relacional, na qual cada uma tem uma epistemologia por trás que influencia e orienta a prática pedagógica docente.

Na pedagogia diretiva, o professor ensina e o aluno aprende. O docente acredita que o conhecimento pode ser transmitido para o aluno. Ou seja, a epistemologia por trás da ação docente é a de que o conhecimento pode ser compreendido como forma ou estrutura - não só conteúdo - e que a sua transmissão ocorre por meio de uma explicação (Becker, 1994).

A epistemologia da pedagogia diretiva é a do empirismo. Para ela, o indivíduo ao nascer é desprovido de conhecimento; pode ser considerado uma folha de papel em branco ou tábula rasa. Nesse sentido, não há nada no intelecto do homem que não tenha sido ingressado por meio dos seus sentidos. O professor acredita que o aluno é uma tábula rasa frente a cada novo conteúdo da grade curricular ou disciplina do curso (Becker, 1994).

Portanto, para o empirismo, o conhecimento do aluno e a sua capacidade de conhecer advém do meio físico ou social. O aluno aprende se, e somente se, o professor ensina (Becker, 1994). O ensino e a aprendizagem não são complementares; são considerados o modelo do fixismo, da reprodução e da repetição. O aluno deve submeter-se à fala do professor, ficar em silêncio, prestar atenção e repetir quantas vezes forem necessários a escrita, leitura etc., até o conhecimento que o professor deu aderir em sua mente (Becker, 1994).

Na pedagogia não diretiva, o professor é um facilitador da aprendizagem do aluno. O aluno trás para a sala de aula um saber que ele precisa apenas trazer à consciência, organizar ou incrementar conteúdo, e o professor deve interferir o mínimo possível na aprendizagem. O docente não diretivo acredita que o aluno aprende por si mesmo e que ele pode, no máximo, facilitar a aprendizagem e despertar um conhecimento que já existe no aluno (Becker, 1994).

A epistemologia da pedagogia não diretiva é a apriorista. A lógica que subjaz essa crença é a de que o ser humano nasce com o conhecimento já programado na sua herança genética. Basta um estímulo mínimo de exercício para que se desenvolva o conhecimento no indivíduo. Logo, a interferência do meio deve ser reduzida ao mínimo (Becker, 1994).

O docente inculcido de uma epistemologia apriorista renuncia a intervenção no processo de aprendizagem do aluno, uma das características fundamentais da ação docente. Em termos e relação pedagógica, o aluno que determina a ação ou inação do professor. Nesta relação, o polo do ensino é desautorizado e o da aprendizagem é tornado absoluto. Por consequência, o professor é desprezado de sua função e o aluno elevado a um *status* que ele não tem; sua não aprendizagem é explicada como “déficit herdado” (Becker, 1994).

A pedagogia relacional entende que a aprendizagem se dá pela construção mútua entre aluno e professor. O docente compreende que o aluno só aprenderá alguma coisa se ele agir e problematizar a sua ação (Becker, 1994). Duas condições são necessárias para que algum conhecimento novo seja construído: que haja a ação do aluno sobre o material disponibilizado pelo professor e que o aluno reflita sobre as perturbações provocadas pela assimilação deste material, ou seja, que o aluno se aproprie de suas ações sobre este material (Piaget, 1977).

A epistemologia relacional está por trás da pedagogia relacional. O professor tem um saber construído, sobretudo numa determinada direção do saber formalizado e acredita que seu aluno é capaz de aprender sempre. Esta capacidade precisa, no entanto, de estrutura, ou condição prévia de todo o aprender, que indica a capacidade lógica do aluno e do conteúdo. O aluno precisa aprender o que o professor tem a ensinar - isto desafiará a intencionalidade de sua consciência (Freire, 1979) ou provocará um desequilíbrio (Piaget, 1977), que exigirá do aluno respostas em duas dimensões complementares: em conteúdo e em estrutura.

Para Freire (1979), na pedagogia relacional, o professor, além de ensinar, passa a aprender; e o aluno, além de aprender, passa a ensinar. Nesta relação, professor e alunos avançam no tempo. O professor construirá, a cada dia, a sua docência dinamizando seu processo de aprender (Becker, 1994).

Por fim, acredita-se que as concepções epistemológicas dos docentes influenciam a forma como eles visualizam o processo de ensino e aprendizagem, o que, por consequência, impactam as suas práticas pedagógicas em sala de aula. Portanto, compreender os modelos pedagógicos e epistemológicos por trás da ação docente poderá contribuir para a reflexão sobre o perfil do ser professor na área contábil.

2.4 Saberes necessários à profissão docente

É imperativo superar a racionalidade instrumental técnica que media a estruturação do conhecimento na área da Contabilidade, para aprimorar o significado do ensino em sala de aula (Laffin, 2013). Para isso, é importante a reflexão sobre o papel do docente que atua no ensino nessa área, sua formação profissional, concepções ensino-aprendizagem e os saberes necessários à docência que orientam suas práticas em sala de aula (Miranda *et al.*, 2012).

Ao iniciar a carreira da docência, professores trazem consigo diversas experiências do que é ser professor, que possibilitam distinguir quais eram bons profissionais (Pimenta & Anastasiou, 2002). O docente tende a ver a universidade com o olhar de aluno e, com o passar do tempo, desenvolve habilidades pessoais, como a capacidade de improvisação, macetes, gestos, atitudes e estilos que lhe possibilitam vencer as dificuldades e desenvolver uma maneira particular de ensinar (Tardif, 2002).

Na busca de melhor compreensão sobre as pesquisas relacionadas aos saberes necessários à docência, Puentes, Aquino e Quillici Neto (2009) categorizaram os estudos na área em três grupos: conhecimentos necessários à docência; saberes necessários à docência; e competências necessárias à docência. De acordo com os autores, existem diversas tipologias utilizadas por pesquisadores, porém, que não apresentam diferenças conceituais significativas, visto que, a profissionalização da docência é composta de três componentes elementares: de saber, de saber-fazer e de saber-ser, apresentados na forma de saberes, de conhecimentos ou de competências (Puentes *et al.*, 2009).

Pesquisas na área de Contabilidade indicam características comuns dos docentes que se destacam como profissionais do ensino: domínio do conteúdo e prática pedagógica (Celerino & Pereira, 2008; Catapan, Colauto & Sillas, 2012; Miranda *et al.*, 2012; Vasconcelos *et al.*, 2013), experiência profissional (Slomski, 2007; Dombrowski, Garner & Smith, 2010; Rezende & Leal, 2013) e relacionamento com alunos (Nogueira *et al.*, 2012; Rezende & Leal, 2013).

Os estudos supracitados destacam a relevância dos saberes profissionais no ensino da Contabilidade. Segundo a literatura na área, tais saberes ocupam um lugar de destaque na construção do conhecimento, porém, se analisados de forma isolada, não são suficientes (Miranda *et al.*, 2012). Fundamentar a aprendizagem de um ofício apenas na experiência significa deixar a cada professor o encargo de descobrir por si as estratégias eficazes, com o risco de cobrir sob os alunos os efeitos negativos da tentativa docente (Gauthier *et al.*, 1998).

Portanto, faltam estudos que explorem com mais profundidade as necessidades de uma formação pedagógico-didática consistente, para avaliar o papel que as instituições de ensino poderiam desempenhar na formação docente (Miranda *et al.*, 2012). Nesse sentido, incorporar conhecimentos que permitam ao docente compreender a realidade e enfrentá-la, tais como as crenças e os modelos que dão embasamento à sua formação, pode ampliar a visão sobre os saberes experienciais necessários à profissão do professor na área contábil.

3. Metodologia

Esta pesquisa caracteriza-se como quantitativa, exploratória e descritiva e de levantamento (Marconi & Lakatos, 2003). Os dados foram coletados via questionário *on-line*, para professores do ensino de Contabilidade de Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras. A amostra foi feita por conveniência. Para alcançá-la, fez-se uma busca da lista de IES credenciadas que ofertam o curso de Ciências Contábeis no site do Ministério da Educação e Ciência (MEC) (Brasil, 2018). Foram encontrados 1.817 cursos presenciais e 115 a distância. Deste total, 54 estão extintos, 1.763 cursos em atividade em 1.570 IES no país.

Pela sigla ou nome da instituição, fez-se uma busca na internet, acessando a página da instituição e verificado o e-mail institucional dos professores ou do coordenador do curso. Para instituições que publicavam o endereço eletrônico dos professores, foi enviado o convite da pesquisa direto para eles solicitando, se possível, que além de responder à pesquisa que encaminhassem para outros professores do curso de sua lista de contatos. Já para as instituições que publicavam apenas o e-mail do coordenador, foi encaminhado a ele a solicitação de colaboração com a pesquisa, respondendo e encaminhando para os professores de suas IES. Foram encaminhados 862 e-mails e obtidas 108 respostas do questionário.

O questionário foi organizado em quatro dimensões, sendo a primeira relacionada as informações gerais dos docentes; a segunda sobre as teorias Implícitas de Aprendizagem, a partir dos estudos de Rodrigo *et al.* (1993) e Nuñez *et al.* (2009); a terceira sobre modelos Pedagógicos e Epistemológicos de Ensino, na lógica proposta por Becker (1994); e a quarta sobre os saberes necessários à docência, na visão de Gauthier *et al.* (1998) e Tardif (2002).

Na primeira seção, as características levantadas em relação ao perfil dos docentes em Ciências Contábeis brasileiros foram: o sexo do respondente, região do país, tipo de instituição, titulação, dedicação ao magistério, tempo de magistério, se possui outra atividade além da docência, formação pedagógica e publicação de artigos em congressos ou revistas.

Na segunda seção, o questionário esteve composto por 32 proposições (enunciados, identificados como E1, E2... En), que caracterizaram cada uma das teorias Implícitas sobre a Aprendizagem (tradicional, ativa, crítica, técnica e construtivista). Para cada teoria, foram apresentados enunciados e cada um deles seguidos de uma escala Likert de 1 a 7, para que o respondente escolhesse o ponto correspondente ao grau de concordância com o enunciado.

Na terceira seção, em relação aos modelos pedagógicos de ensino, perguntou-se a percepção do docente quanto ao cotidiano dele e o papel dos alunos, assinalando uma de três alternativas de enunciado que mais representam a sua concepção educacional e prática. A alternativa A estava relacionada à pedagogia diretiva/empirismo; a alternativa B à pedagogia não diretiva/apriorista; e a alternativa C à pedagogia relacional/construtivista.

A quarta seção apresentou sete saberes necessários à profissão docente, tais como os saberes da disciplina que ministra, curriculares, experienciais da profissão, pedagógicos, pessoais (família, sociedade, etc.), epistemológicos e da tecnologia da informação, e pediu-se aos respondentes para que avaliassem e os organizassem hierarquicamente de acordo com a sua percepção sobre a base que sustenta a sua atuação docente, considerando 1 para o saber que representa a base principal de sustentação do fazer docente e 7 para aquele menos provável. O plano do questionário é apresentado no Quadro 1.

Dimensão Profissional	Aspectos estudados	Questões/Enunciados	Autores
1. Dados Socioprofissionais	Sexo, região, tipo de instituição, titulação, dedicação ao magistério, tempo de magistério, se possui outra atividade além da docência, formação pedagógica, e publicação de artigos em congressos/revistas.		
2. Teorias Implícitas da Aprendizagem	Teoria Tradicional	E1, E4, E8, E19, E21, E24, E30, E31	Rodrigo <i>et al.</i> (1993) e Nuñez <i>et al.</i> (2009)
	Teoria Ativa	E2, E11, E15, E25, E26, E32	
	Teoria Construtivista	E7, E12, E13, E14, E17, E23	
	Teoria Técnica	E5, E6, E9, E16, E18	
	Teoria Crítica	E3, E10, E20, E22, E27, E28, E29	
3. Modelos Pedagógicos e Epistemológicos de Ensino	Pedagogia Diretiva/Empirismo Pedagogia Não Diretiva/Apriorista Pedagogia Relacional/Construtivista	Alternativas A, B ou C. Uma resposta permitida.	Becker (1994)
4. Saberes Necessários à Profissão Docente na Área Contábil	Saberes da disciplina que ministra	Sete alternativas, que devem ser organizadas de forma hierárquica de 1 a 7, de acordo com o grau de importância atribuído.	Gauthier <i>et al.</i> (1998) e Tardif (2002)
	Saberes curriculares		
	Saberes experienciais da profissão		
	Saberes pedagógicos		
	Saberes pessoais (família, sociedade etc.)		
	Saberes epistemológicos		
	Saberes da tecnologia da informação		

Quadro 1. Plano do Questionário.

Fonte: elaborado pelos autores (2018).

O questionário permitiu identificar as crenças (epistemologia) por meio das quais o sujeito docente da área de Contabilidade constrói, transmite e negocia os significados da aprendizagem em sua atividade prática profissional (pedagogia) ou em sua formação, que reflete sua postura ou exercício da profissão em sala de aula. A análise dos dados foi realizada por meio de estatística descritiva, de forma a resumir os resultados encontrados e estabelecer um perfil da amostra pesquisada. Os resultados são apresentados na seção a seguir.

4. Análise e Discussão dos Resultados

A amostra da presente pesquisa contou com 108 professores de Ciências Contábeis do Brasil. Deste total, 60% são do sexo masculino e 40% do feminino. A maior parte dos respondentes concentrou-se na região sul (40%) do país, seguido da região Sudeste (21%), Centro-Oeste (18%), Norte (6%) e Nordeste (6%), respectivamente. Do total, 59% estão alocados na rede privada e 41% na rede pública de ensino.

Em relação à formação dos docentes, 53% apresentam titulação de mestrado, 31% de doutorado e 17% de especialização. Do total, 41% dedica-se exclusivamente ao magistério, 26% cerca de 40 horas semanais, 16% são horistas entre 10 e 20 horas e 14% horistas acima de 20 horas semanais. Com relação ao tempo de magistério, 64% dos respondentes têm entre 7 a 25 anos de magistério, 20% de 4 a 6 anos, 7% entre 1 a 3 anos e 7% entre 26 a 35 anos.

Complementarmente, perguntou-se aos respondentes se possuíam outra atividade além da docência; 54% afirmam que “sim” e 46% que “não”. Além disso, 58% afirmam possuir formação pedagógica e 42% não possuir. Em relação à pesquisa, 87% dos docentes afirmam ter artigos publicados e 13%, não. O perfil dos respondentes é apresentado na Tabela 1.

Tabela 1

Perfil dos docentes de ciências contábeis da pesquisa.

Item	Frequência (%)	
Total de docentes	108	100%
Sexo		
Masculino	65	60%
Feminino	43	40%
Região-UF		
Norte	7	6%
Nordeste	7	6%
Centro Oeste	19	18%
Sudeste	23	21%
Sul	51	47%
Tipo de Instituição		
Pública	44	41%
Privada	64	59%
Titulação		
Especialização	18	17%
Mestrado	57	53%
Doutorado	33	31%
Dedicação ao Magistério		
Horista (entre 10 e 20 h.)	17	16%
Horista (acima de 20 horas semanais)	15	14%
40 horas semanais	28	26%
Exclusiva	44	41%
Tempo de Magistério		
1 a 3 anos	8	7%
4 a 6 anos	22	20%
7 a 25 anos	69	64%
26 a 35 anos	8	7%
Possui outra atividade além da docência?		
Sim	50	46%
Não	58	54%
Possui formação pedagógica?		
Sim	45	42%
Não	63	58%
Publicação de artigos em congressos/revistas?		
Sim	94	87%
Não	14	13%

Fonte: elaborado pelos autores (2018).

Para identificar os modelos epistemológicos dos docentes respondentes, tabulou-se a frequência das respostas e calcularam-se a média individual das respostas, a média do grupo relacionando a uma das cinco teorias (Tradicional, Técnica, Construtivista, Ativa e Crítica) e o desvio-padrão médio do grupo. Considerando a média das respostas do grupo, as teorias implícitas predominantes nos docentes são, nessa ordem: Construtivista (5,39), Ativa (5,23), Técnica (4,49), Crítica (4,54) e Tradicional (3,85).

Pode-se afirmar que, em média, as teorias construtivista e ativa são as que mais influenciam a epistemologia da ação docente da amostra pesquisada, visto que há as maiores médias de grupos alocadas para estas teorias e as menores variabilidades no nível de discordância entre os respondentes, obtidas pelo desvio-padrão médio do grupo (construtivista = 0,29; ativa = 0,72). Além disso, a média individual das respostas destes grupos apresentam alto índice de concordância das respostas, com valores acima de 4 em uma escala de 1 a 7. Estes achados vão na mesma direção do estudo de Nuñez *et al.* (2009). As respostas são visualizadas na Tabela 2.

Tabela 2

Modelos epistemológicos dos docentes de Ciências Contábeis no Brasil.

Teoria	Questão	Frequência das Respostas							Média Individual	Média do Grupo	Desvio Padrão médio do Grupo
		1	2	3	4	5	6	7			
Teoria Construtivista	Q7	0	3	5	6	25	38	31	5.69	5.39	0.29
	Q12	1	7	4	15	35	25	20	5.11		
	Q13	2	5	6	21	32	25	17	5.03		
	Q14	0	0	4	6	26	41	29	5.69		
	Q17	3	4	4	12	31	32	22	5.30		
	Q23	1	3	4	8	34	31	27	5.52		
Teoria Ativa	Q2	3	4	9	29	32	18	12	4.69	5.23	0.72
	Q11	0	0	4	6	15	45	38	5.99		
	Q15	6	8	8	19	27	22	11	4.31		
	Q25	2	0	3	6	17	43	35	5.77		
	Q25	0	2	5	7	21	32	41	5.84		
	Q32	1	4	15	14	36	23	13	4.81		
Teoria Técnica	Q5	1	3	4	15	32	32	20	5.29	4.49	1.15
	Q6	5	11	8	14	35	16	12	4.28		
	Q9	0	3	4	7	25	35	34	5.73		
	Q16	4	5	14	20	36	21	5	4.42		
	Q18	13	20	18	18	17	4	1	2.73		
Teoria Crítica	Q3	1	1	2	3	10	26	65	6.31	4.54	1.37
	Q10	3	6	12	15	35	18	16	4.69		
	Q20	10	15	20	15	14	8	8	3.09		
	Q22	8	7	15	9	27	13	78	3.64		
	Q27	1	3	5	10	22	36	30	5.54		
	Q28	2	3	4	8	16	40	34	5.65		
	Q29	9	15	21	19	13	7	3	2.83		
Teoria Tradicional	Q1	0	0	2	5	14	30	57	6.25	3.85	1.31
	Q4	2	1	5	22	34	20	23	5.17		
	Q8	7	22	21	28	12	8	4	3.35		
	Q19	10	20	12	17	9	6	3	2.37		
	Q21	9	7	20	20	20	18	5	3.76		
	Q24	18	7	18	8	19	6	5	2.63		
	Q30	11	8	21	25	16	8	3	3.14		
	Q31	4	9	16	21	29	17	7	4.17		

Fonte: elaborado pelos autores (2018).

A teoria Construtivista, com maior média do grupo entre os respondentes da amostra, supõe que a aprendizagem é um processo de construção de significados pelos estudantes, mediada pelo docente (Nuñez *et al.*, 2009). Nessa ótica, o aluno é o responsável pela construção do seu conhecimento e determina quando, como e o que aprender (Gregorio & Pereira, 2012). Esta teoria carrega traços de uma epistemologia apriorista, pois a sua crença subjaz à uma lógica em que o aluno é quem determina a ação ou inação do professor; o polo do ensino tende a ser desautorizado e o do aprendizado absoluto.

A Teoria Ativa, que obteve a segunda maior média do grupo, assume uma visão instrumental do aprendizado, ao admitir que é por meio da prática que ocorre a aprendizagem do aluno, e que o papel do professor é facilitar o aprendizado (Nuñez *et al.*, 2009). Esta teoria também possui traços epistemológicos do apriorismo, visto que o docente renuncia a intervenção na aprendizagem, o ensino é rebaixado em detrimento do aprendizado e o professor é desprezado de sua função - elevando o aluno a um *status* que ele não tem (Becker, 1994).

Em seguida, avaliaram-se os modelos epistemológicos e pedagógicos dos docentes da amostra. Pediu-se para assinalar na opinião deles, qual das alternativas representavam melhor a concepção prática e educacional do cotidiano dos docentes.

A primeira alternativa foi “(1) o professor é a autoridade em sala, o conhecimento é transmitido e ao estudante compete prestar atenção e aprender o conhecimento ensinado pelo docente” - referia-se a uma pedagogia diretiva/empirista; a segunda, “(2) o professor é um facilitador e auxilia na aprendizagem do aluno, o aluno traz uma estrutura de saber prévio e aprende conforme o interesse” – representava uma pedagogia não diretiva/apriorista; e a terceira alternativa, “(3) o professor produz o material que presume ter significado para o aluno, o material é explorado em diferentes aspectos problemáticos e o conhecimento é construído na problematização, reflexão e ação do estudante, com base na história de conhecimento já percorrida” – equivalia a uma pedagogia relacional/construtivista.

Em média, 52% dos respondentes identificaram a pedagogia não diretiva/apriorista como o modelo predominante que orienta a sua prática pedagógica, seguido da pedagogia relacional/construtivista (44%) e da pedagogia/diretiva (4%). O resultado predominante sustenta a ideia das teorias implícitas de aprendizagem Construtivista e Ativa, de que a crença epistemológica por trás dos docentes respondentes é apriorista.

Tabela 3

Modelos pedagógicos dos docentes de Ciências Contábeis no Brasil.

Itens	Frequência	(%)
(1) Empirismo/Pedagogia diretiva	4	4%
(2) Apriorista/Pedagogia não diretiva	56	52%
(3) Construtivista/Pedagogia relacional	47	44%
Não respondeu	1	1%
Total	108	100%

Fonte: elaborado pelos autores (2018).

Ao avaliar os saberes profissionais necessários ao exercício da profissão docente na área contábil, pediu-se para que os docentes organizassem e hierarquizassem em ordem de importância os saberes sugeridos no questionário. Na percepção dos docentes respondentes, os saberes mais importantes são (pela ordem de maior frequência): os saberes da disciplina que ministra, a experiência da profissão, os saberes curriculares, os saberes pedagógicos, os saberes pessoais, os saberes epistemológicos e os saberes da tecnologia da informação.

A priorização dos saberes da disciplina que ministra e experiência profissional corroboram os estudos de Celerino e Pereira (2008), Catapan *et al.* (2012), Miranda *et al.* (2012), Vasconcelos *et al.* (2013), Slomski (2007), Marshall *et al.* (2010) e Rezende e Leal (2013). No entanto, deve-se considerar que a literatura sobre os saberes profissionais sugere que se eles forem analisados de forma isolada, podem não contribuir com a construção do conhecimento. Os resultados podem ser visualizados na Tabela 4.

Tabela 4

Percepção dos saberes profissionais dos docentes de Ciências Contábeis no Brasil.

Itens	Frequência das Respostas						
	7º lugar	6º lugar	5º lugar	4º lugar	3º lugar	2º lugar	1º lugar
Saberes da disciplina que ministra	5	2	2	5	7	25	60
Experiência da profissão	6	10	7	18	24	27	14
Saberes curriculares	10	12	20	15	22	22	5
Saberes pedagógicos	2	5	18	32	25	15	9
Saberes pessoais	20	22	24	17	11	5	7
Saberes epistemológicos	15	28	24	11	13	6	9
Saberes da tecnologia da informação	48	27	11	8	4	6	2

Fonte: elaborado pelos autores (2018).

Em síntese, obtiveram-se os seguintes resultados nessa pesquisa: na percepção dos docentes respondentes, as teorias implícitas de aprendizagem que orientam a ação do docente de Ciências Contábeis brasileiro em sala de aula são a construtivista e ativa; os modelos pedagógicos/epistemológicos mais influentes são a pedagogia não diretiva/apriorista e pedagogia relacional/epistemologia relacional; os quatro saberes necessários considerados mais importantes para a profissionalização docente na área contábil são os saberes da disciplina que ministra, experiência da profissão, saberes curriculares e pedagógicos.

Algumas críticas podem ser tecidas quanto aos resultados obtidos. A teoria Construtivista supõe que a aprendizagem é um processo de construção de significados pelos estudantes; a teoria Ativa complementa essa visão ao admitir que é por meio da prática que ocorre a aprendizagem do aluno, e que o papel do professor é facilitar o aprendizado. Em ambas, as crenças o papel do professor é o de apenas facilitar ou mediar o processo de aprendizagem do aluno, reduzindo o seu papel de interventor no processo de ensino e aprendizagem e transferindo a responsabilidade do seu papel para o aluno.

O modelo Pedagógico Não Diretivo, pautado pela epistemologia apriorista, obtido predominante no estudo sustenta a visão anterior, do papel de facilitador da aprendizagem. No entanto, esse modelo tem uma crença por trás de que o aluno traz para a sala de aula um saber que ele já tem e que aprende por si mesmo e utiliza esse argumento para justificar as estruturas deficitárias dos indivíduos que tem dificuldade no processo de aprendizagem. Então, qual seria o papel do professor no contexto desse modelo?

Por outro lado, os resultados em relação à percepção da amostra sobre os saberes necessários à profissão conflitam com os modelos pedagógicos e epistemológicos encontrados. Em média, os docentes respondentes acreditam que os saberes relacionados ao conteúdo, experiência e currículo são prioritários, nessa ordem, para a sua prática educacional cotidiana. No entanto, eles acreditam que o aluno é o maior responsável pela sua aprendizagem e o professor deveria interferir o mínimo possível neste processo, existindo um paradoxo em seu modo de pensar.

Os saberes profissionais que deveriam ser mais valorizados pelos professores em sala de aula frente a um modelo pedagógico não diretivo e apriorista seriam os saberes pedagógicos, pessoais e epistemológicos, pois o papel do professor em sala de aula é o de mediar ou facilitar a aprendizagem do aluno, auxiliando-o a estruturar o caminho do conhecimento e desenvolver suas habilidades socioemocionais e cognitivas.

Talvez, pelo perfil dos professores relacionados, que possuem maior experiência em formação acadêmica (mestrado/doutorado e pesquisa, em grande maioria) e tempo de experiência de magistério, eles visualizam uma crise no estilo tradicional de ensino e da epistemologia empirista que permanece no ensino em todas as esferas do país; e que a educação superior deva caminhar em direção para uma maior autonomia e responsabilização da aprendizagem dos alunos, sugerindo uma transferência de papéis entre professor e aluno.

Que fatores contribuem para a perpetuação dos modelos? Como construir a profissionalização docente face à realidade observada? Estas e outras questões surgem em um contexto de reflexão do ensino em Contabilidade. Estes resultados sugerem que as IES, professores, alunos e outros interessados no ensino superior de Contabilidade no país devem reavaliar as crenças e os modelos pedagógicos vigentes dos professores em sala de aula, visto que as mesmas crenças podem seguir na mesma direção ou divergir do pensamento dos alunos, ou da orientação estratégica das IES que ofertam este curso quanto às estratégias e métodos de ensino-aprendizagem vigentes, para auxiliar a criação de mecanismos profissionalização docente em face da nova realidade da profissão contábil do século XXI.

5. Conclusão

Com o intuito de complementar os estudos sobre o perfil do docente de Ciências Contábeis no Brasil (Nossa, 1999; Nogueira & Fari, 2007; Slomski, 2007; Slomski & Andrade Martins, 2008; Slomski *et al.*, 2013; Alencar & Araújo, 2011; Miranda, 2011; Nogueira *et al.*, 2012; Mazzioni, 2013; Laffin, 2013; Rezende & Leal, 2013; Vasconcelos *et al.*, 2013; Silva *et al.*, 2014; Frauches, 2015) esta pesquisa objetivou a identificar a epistemologia, pedagogia e os saberes necessários à docência na área contábil.

Para atingir tal proposta, o estudo foi dividido em etapas tais como revisar a literatura sobre teorias implícitas da aprendizagem (Rodrigo *et al.*, 1993) e dos modelos pedagógicos e epistemológicos de ensino (Becker, 1994) e dos saberes experienciais relacionados à profissão docente (Gauthier *et al.* 1998; Tardif, 2002); construir instrumento de coleta de dados para avaliar o perfil docente; selecionar a amostra e aplicar o instrumento; e, analisar os resultados utilizando instrumental estatístico e interpretar os resultados.

Metodologicamente, esta pesquisa caracteriza-se como quantitativa, exploratória e descritiva e de levantamento (Marconi & Lakatos, 2003). Os dados foram coletados via questionário *on-line*, construído a partir da literatura apresentada voltado para docentes do ensino de contabilidade de Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras. Foram encaminhados 862 e-mails e obtidas 108 respostas do questionário eletrônico. A amostra obteve-se por conveniência.

O perfil da amostra apresentou predominância do sexo masculino (60%), concentrado na região Sul do país (40%), alocados na rede privada de ensino (59%), com titulação de mestres (53%), dedicados exclusivamente ao magistério (41%), com experiência na docência, entre 7 a 25 anos de magistério (64%), possuindo outra atividade além da docência (54%), formação pedagógica (58%) e contato com a pesquisa (87%).

Em síntese, obtiveram-se os seguintes resultados nessa pesquisa: na percepção dos docentes respondentes, as teorias implícitas de aprendizagem que orientam a ação do docente de Ciências Contábeis brasileiro em sala de aula são a construtivista e ativa; os modelos pedagógicos/epistemológicos mais influentes são a pedagogia não diretiva/apriorista e pedagogia relacional/epistemologia relacional; os quatro saberes necessários considerados mais importantes para a profissionalização docente na área contábil são os saberes da disciplina que ministra (conteúdo), experiência da profissão, saberes curriculares e saberes pedagógicos.

Os achados revelam crenças de que o papel do professor é o de apenas facilitar o processo de aprendizagem do aluno, reduzindo o seu papel profissional e transferindo a responsabilidade da aprendizagem para o aluno. Algumas críticas são tecidas quanto aos resultados obtidos, tais como: Qual seria o papel do professor no novo contexto apresentado por esses modelos pedagógicos e epistemológicos apresentados? Que fatores contribuem para perpetuação dos modelos? Como construir a profissionalização docente face à realidade observada?

Estas e outras questões surgem em um contexto de reflexão do ensino em Contabilidade. Talvez, pelo perfil dos professores encontrados na amostra haja uma visualização de uma crise no estilo tradicional de ensino e da epistemologia empirista permanente em todas as esferas do ensino do país, e que a educação superior deva caminhar em direção para uma maior autonomia e responsabilização da aprendizagem para os alunos, sugerindo uma transferência de papéis entre professor e aluno.

Estes resultados sugerem a revisão dos modelos pedagógicos e epistemológicos vigentes pelas IES, professores, alunos e outros interessados no Ensino Superior de Contabilidade no país, devendo reavaliar as crenças e os modelos pedagógicos vigentes dos professores em sala de aula para auxiliar a criação de mecanismos profissionalização docente em face da nova realidade da profissão contábil do século XXI.

Dentre as limitações do estudo, destaca-se o critério para seleção da amostra que foi por conveniência desbalanceamento do número de respondentes por região do país, o que não permite generalizar os resultados. Como orientação para pesquisas futuras, sugerem-se a reflexão das críticas levantadas e a busca por tais respostas com a utilização de outros métodos de pesquisa, tais como estudos qualitativos utilizando grupos de foco, entrevistas, pesquisa-participante e observação para contribuir com uma melhor descrição do perfil docente de Ciências Contábeis do Brasil.

Referências

- Alencar, A. L. S. & 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. *Contabilidade Vista & Revista*, 22(4), pp. 73-112.
- Becker, F. (1994). Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. *Revista Educação e Realidade*, 19(1), pp. 89-96.
- Brasil (2018). Ministério da Educação e Cultura (MEC): Lista das Instituições de Ensino Superior Credenciadas. Recuperado em 29 de julho, 2018 de <http://emec.mec.gov.br/>.
- Brasil (2018). Ministério da Educação e Cultura (MEC): Lista das Instituições de Ensino Superior Credenciadas. Recuperado em 29 de julho, 2018 de <http://emec.mec.gov.br/>.
- Catapan, A., Colauto, R. D., & Sillas, E. P. (2012). Percepção dos discentes sobre os docentes exemplares de contabilidade em IES públicas e privadas. *RIC-Revista de Informação Contábil*, 6(2), pp. 63-82.
- Celerino, S., & Pereira, W. F. C. (2008). Atributos e prática pedagógica do professor de contabilidade que possui êxito no ambiente universitário: visão dos acadêmicos. *Revista Brasileira de Contabilidade*, 170(1), pp. 64-77.
- Cunha, A. M. O. (2001). A mudança epistemológica de professores num contexto de educação continuada. *Ciência & Educação*, 7(2), pp. 235-248.
- Frauches, P. F. (2015). Docência no Ensino Superior: um perfil dos saberes que fundamentam a prática pedagógica de docentes que atuam em cursos de Ciências Contábeis. 150 f. Dissertação de Mestrado em Ciências Contábeis. Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado – FECAP, São Paulo, SP.
- Frauches, P. F. (2015). Docência no Ensino Superior: um perfil dos saberes que fundamentam a prática pedagógica de docentes que atuam em cursos de Ciências Contábeis. 150 f. Dissertação de Mestrado em Ciências Contábeis, Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado, São Paulo, SP, Brasil.
- Freire, P. (1979). *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes.
- Gauthier, C., Martineau, S., Desbiens, J. F., Malo, A. & Simard, D. (1998). *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Editora Unijuí.

- Gregorio, M. P. F. & Pereira, P. S. (2012). Construtivismo e aprendizagem: uma reflexão sobre o trabalho docente. *Revista Educação, Batatais*, 2(1), pp. 51-66.
- Laffin, M. (2013). Currículo e trabalho docente no curso de Ciências Contábeis. *Revista de Contabilidade da UFBA*, 6(3), pp. 66-77.
- Marconi, M. D. A. & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. 5ª. ed. São Paulo: Atlas.
- Marshall, P. D., Dombrowski, R. F., Garner, R. M. & Smith, K. J. (2010). The Accounting Education Gap. *The CPA Journal*, 80(6), p. 6.
- Mazzioni, S. (2013). As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de ciências contábeis. *Revista Eletrônica de Administração e Turismo-ReAT*, 2(1), pp. 93-109.
- Miranda, G. J. (2011). *Relações entre as qualificações do professor e o desempenho discente nos cursos de graduação em Contabilidade no Brasil*. Tese de Doutorado em Controladoria e Contabilidade. Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. doi: 10.11606/T.12.2011.tde-16032012-190355.
- Miranda, G. J., Casa Nova, S. P. D. C. & Cornacchione Júnior, E. B. (2012). Os saberes dos professores-referência no ensino de contabilidade. *Revista Contabilidade & Finanças*, 23(59), pp. 142-153. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1519-70772012000200006>.
- Nogueira, D. R., Casa Nova, S. P. D. C. & Carvalho, R. C. O. (2012). O bom professor na perspectiva da geração Y: uma análise sob a percepção dos discentes de Ciências Contábeis. *Enfoque: Reflexão Contábil*, 31(3), pp. 37-52. doi:10.4025/enfoque.v31i3.16895.
- Nogueira, V., & Fari, M. A. (2007). Perfil do profissional contábil: relações entre formação e atuação no mercado de Trabalho. *Perspectivas Contemporâneas*, 2(1).
- Nossa, V. (1999). Formação do corpo docente dos cursos de graduação em contabilidade no Brasil: uma análise crítica. *Caderno De Estudos*, (21), pp. 01-20. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-92511999000200005>.
- Nuñez, I. B., Ramalho, B. L. & Uehara, F. M. G. (2009). As teorias implícitas sobre a aprendizagem de professores que ensinam Ciências Naturais e futuros professores em formação: a formação faz diferença? *Revista Ciências & Cognição*, 14(3), pp. 39-61.
- Peleias, I. R., Silva, G. P., Segreti, J. B. & Chiroto, A. R. (2007). Evolução do ensino da contabilidade no Brasil: uma análise histórica. *Revista Contabilidade & Finanças*, 18(spe), pp. 19-32. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1519-70772007000300003>.
- Piaget, J. (1977). *Recherches sur l'abstraction réfléchissante*. Vol. I&II. Paris: Presses Universitaires de France, pp. 153-78.
- Pimenta, S. G. & Anastasiou, L. D. G. C. (2002). *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez Editora.
- Puentes, R. V., Aquino, O. F. & Quillici Neto, A. (2009). Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. *Educar em Revista*, 25(34), pp. 169-184. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602009000200010>.
- Rezende, M. G. D. & Leal, E. A. (2013). Competências requeridas dos docentes do curso de ciências contábeis na percepção dos estudantes. *Sociedade, Contabilidade e Gestão*, 8(2), pp. 145-160.
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. & Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas. *Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Editora Visor.
- Scheuer, N. & Pozo, J. I. (2006). ¿Qué cambia en las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza? Dimensiones y procesos del cambio representacional. In: Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M. P., Mateos, M., Martín, E., & Cruz, M. (Eds.) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.

- Silva, U. B., Santos, E. B., Cordeiro Filho, J. B., & Bruni, A. L. (2014). Concepções pedagógicas e mudanças nas práticas contábeis: um estudo sobre o modelo educacional adotado em uma universidade pública e a formação crítico-reflexiva do contador. *Revista Contabilidade e Controladoria*, 6(2), pp. 54-66. doi: <http://dx.doi.org/10.5380/rcc.v6i2.34177>.
- 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), pp. 89-105. doi: <https://doi.org/10.11606/rco.v1i1.34699>.
- Slomski, V. G. & Andrade Martins, G. (2008). O conceito de professor investigador: os saberes e as competências necessárias à docência reflexiva na área contábil. *Revista Universo Contábil*, 4(4), pp. 06-21. doi: <http://dx.doi.org/10.4270/ruc.20084>.
- Slomski, V. G., 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), pp. 71-89. doi:10.4270/RUC.2013431.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Vasconcelos, A. F., Cavalcante, P. R. N. & Monte, P. A. (2013). Fatores que influenciam as competências em docentes de Ciências Contábeis. *VEREDAS FAVIP-Revista Eletrônica de Ciências*, 5(1-2).