

**FUNDAÇÃO ESCOLA DE COMÉRCIO ÁLVARES PENTEADO –  
FECAP**

**MESTRADO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

**AIRTON ADELAR BAUERMANN**

**EIXOS TEMÁTICOS ABORDADOS EM PESQUISAS SOBRE  
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO  
DEFENDIDAS EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
CIÊNCIAS CONTÁBEIS NO PERÍODO DE 2009 A 2013**

**São Paulo**

**2016**

**AIRTON ADELAR BAUERMANN**

**EIXOS TEMÁTICOS ABORDADOS EM PESQUISAS SOBRE A  
FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO DEFENDIDAS EM  
PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS NO  
PERÍODO DE 2009 A 2013**

Dissertação apresentada à Fundação Escola de Comércio  
Álvares Penteadó - FECAP, como requisito para a obtenção do  
título de Mestre em Ciências Contábeis.

**Orientadora: Profª Drª Vilma Geni Slomski**

**São Paulo**

**2016**

FUNDAÇÃO ESCOLA DE COMÉRCIO ÁLVARES PENTEADO – FECAP

Reitor: Prof. Dr. Edison Simoni da Silva

Pró-reitor de Graduação: Prof. Dr. Ronaldo Frois de Carvalho

Pró-reitor de Pós-graduação: Prof. Dr. Edison Simoni da Silva

Diretor da Pós-Graduação Lato Sensu: Prof. Alexandre Garcia

Coordenador de Mestrado em Ciências Contábeis: Prof. Dr. Cláudio Parisi

Coordenador do Mestrado Profissional em Administração: Prof. Dr. Heber Pessoa da Silveira

### FICHA CATALOGRÁFICA

B344e	<p>Bauermann, Airton Adelar</p> <p>Eixos temáticos abordados em pesquisas sobre a formação do professor universitário defendidas em programas de pós-graduação em Ciências Contábeis no período de 2009 a 2013 / Airton Adelar Bauermann. - - São Paulo, 2016.</p> <p>121 f.</p> <p>Orientadora: Profª Drª Vilma Geni Slomski.</p> <p>Dissertação (mestrado) – Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado - FECAP - Mestrado em Ciências Contábeis.</p> <p>1. Professores universitários – Formação. 2. Ciências Contábeis – Pós-Graduação. 3. Ciências Contábeis - Estudo e ensino (Superior).</p> <p><b>CDD 657.07</b></p>
-------	--

**AIRTON ADELAR BAUERMANN**

**EIXOS TEMÁTICOS ABORDADOS EM PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO DO  
PROFESSOR UNIVERSITÁRIO DEFENDIDAS EM PROGRAMAS DE PÓS-  
GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS NO PERÍODO DE 2009 A 2013**

Dissertação apresentada à Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado - FECAP,  
como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis.

**COMISSÃO JULGADORA**

---

**Prof. Dr. Valmor Slomski**  
**Universidade de São Paulo - USP**

---

**Prof. Dr. Anísio Candido Pereira**  
**Centro Universitário Álvares Penteado - FECAP**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vilma Geni Slomski**  
**Centro Universitário Álvares Penteado - FECAP**  
**Professora Orientadora - Presidente da Banca Examinadora**

**São Paulo, 28 de setembro de 2016.**

Dedico esta obra à minha esposa Jussara S. Bauermann,  
pela compreensão e incentivo durante a execução desta  
pesquisa, e aos nossos filhos Martin e Johann.

## **Agradecimentos**

Agradeço, primeiramente, a Deus, o Mestre por excelência, pela capacidade intelectual concedida, pela proteção e presença constante em minha vida. Sem Ele, seria impossível visualizar a execução deste trabalho.

Ao Centro Universitário da Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado (UNIFECAP), por ter me proporcionado momentos de intenso aprendizado e desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional, em especial, as competências em pesquisa otimizadas pelo presente estudo.

Aos membros da banca, Prof. Dr. Anísio Candido Pereira e Prof. Dr. Valmor Slomski, pelas consideráveis contribuições, me apoiando para tornar a pesquisa de importância singular.

Aos demais professores do programa, pelas aulas instigantes e as metodologias ativas que tornam o ato de ensinar crítico e reflexivo.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vilma Geni Slomski, pelo esforço sem medida em me auxiliar em todos os momentos. Seu apoio, experiência, encorajamento e conhecimento foram de inestimável valia na orientação desta pesquisa. Muito grato por tudo!!

Ao Centro Universitário Adventista de São Paulo, campus Engenheiro Coelho, entidade na qual desempenho minhas atribuições profissionais, pelo suporte financeiro incomensurável e tempo disponibilizado para as atividades acadêmicas.

Aos amigos que conquistei durante minha trajetória no mestrado e que vivenciaram muitas experiências semelhantes às minhas. Obrigado pela amizade e companheirismo!

Aos meus queridos pais, Inacio e Selmira, fundamentos de minha vida pessoal, acadêmica e profissional. Tê-los como pais é um presente de Deus. Devo-lhes muito pelo amor despendido a mim. Retribuo-os com um “Amo vocês”!

Minha esposa e meus filhos merecem uma gratidão especial, pois sei que sem o apoio da minha família a condução deste trabalho seria desanimador. As brincadeiras e os passeios familiares serão retomados. Contem com isso! Amo demais vocês três!

## Resumo

Para que a acumulação de resultados dos processos de pesquisa científica ou a ciência se torne eficaz é preciso atentar para a sua qualidade formal sob pena de esvaziar o seu potencial de transformação e de avanço científico. Sendo assim, a comunicação da produção científica e a sua avaliação constante são aspectos essenciais. Esta pesquisa tem como objetivo geral evidenciar eixos temáticos abordados nas dissertações e teses sobre formação de professores universitários, defendidas em três programas de pós-graduação em Ciências Contábeis, no período de 2009 a 2013, procurando descrever aspectos metodológicos e dimensões da formação docente valorizadas pelas pesquisas analisadas no período investigado. Para tanto, realizou-se uma pesquisa exploratória, de natureza qualitativa. Os dados foram coletados por meio da análise documental e analisados por meio da análise de conteúdo. Constatou-se que ainda é escassa a presença da temática da formação de professores nas dissertações e teses, na área contábil, sendo que das 287 pesquisas produzidas no período de 2009 a 2013, apenas 06 (seis) têm como foco de preocupação a formação do docente universitário. Constatou-se, também, que 05 (cinco) destes estudos são sobre profissionalidade docente e 01 (um) sobre políticas de formação do docente. Outra constatação foi quanto à preocupação das pesquisas em evidenciar o perfil de competências profissionais para a docência. Dentre estas, 02 (duas) pesquisas tiveram como preocupação a dimensão ético-política da formação docente. Concluiu-se que a temática envolvendo a formação de professores ainda não faz parte das linhas de pesquisas pertencentes aos programas de pós-graduação em Ciências Contábeis investigados, demonstrando o pouco interesse por este campo de estudos, mesmo que um dos objetivos primordiais da pós-graduação seja a formação de profissionais para o magistério superior.

**Palavras-chave:** Educação e pesquisa contábil; Eixos da formação docente; Programa de pós-graduação em Ciências Contábeis; Formação do professor universitário.

## **Abstract**

In order for the sum of the results of processes of scientific research or science to become effective, it is necessary to focus on its formal quality, so as for it not to lose its potential in transforming and advancing science. For that purpose, the communication of scientific production and its constant evaluation are essential aspects. The main objective of this research is to show core themes given in dissertations and theses on the education of university professors, defended in three graduate programs in Accounting, in the period of 2009 through 2013, with the intent of describing methodology aspects and dimensions of education of professors valued by research done in the period investigated. In order for this to be accomplished, an explorative qualitative research was undertaken. The data was collected through documental analysis and analyzed with content analysis. It was noted that the topic of professional formation in dissertations and thesis, in the area of accounting, is still scarce, with only 06 (six) researches out of 287 in the period of 2009 through 2013 focusing on the education of the university professor. It was found, also, that 05 (five) of these studies are on the profession of professors and 01 (one) on politics of education of the professor. Another find had to do with the focus of the researches in evidencing the profile of professional competencies for teaching. Among these, 02 (two) studies focused on the ethic-political education of professors. In conclusion, the theme of education of professors is still not a part of the research that was investigated in graduate programs in Accounting, demonstrating the little interest in this field of study, even though one of the primordial objectives of courses of specialization is the education of professionals for teaching in higher levels.

**Key-words:** Education and accounting research; Core of education of professors; Graduate programs in Accounting; Education of university professors.



## Lista de Figuras

<b>Figura 1. Níveis que compõem a educação superior brasileira.....</b>	<b>27</b>
<b>Figura 2. Eixos da formação do professor universitário.....</b>	<b>56</b>
<b>Figura 3. Pesquisas desenvolvidas por programa, no período de 2009 a 2013 .....</b>	<b>81</b>
<b>Figura 4. Participação por programa nas pesquisas desenvolvidas entre 2009 e 2013....</b>	<b>82</b>
<b>Figura 5. Pesquisas em educação contábil, por programa .....</b>	<b>83</b>
<b>Figura 6. Distribuição anual das pesquisas em educação contábil, por programa, no período de 2009 a 2013 .....</b>	<b>84</b>
<b>Figura 7. Pesquisas por programa na temática da formação de professores .....</b>	<b>85</b>
<b>Figura 8. Comparativo entre o total da produção e as pesquisas na temática da formação de professores universitários .....</b>	<b>86</b>

## Lista de Tabelas

<b>Tabela 1 - Diferenças básicas entre níveis de pós-graduação: lato sensu e stricto sensu.</b>	<b>27</b>
<b>Tabela 2 - Pós-graduação stricto sensu no Brasil – 2015 .....</b>	<b>28</b>
<b>Tabela 3 - programas de pós-graduação stricto sensu na área contábil ativos em 2015 .</b>	<b>40</b>
<b>Tabela 4 - Instrumento de coleta de dados.....</b>	<b>69</b>
<b>Tabela 5 - Características das pesquisas analisadas .....</b>	<b>70</b>
<b>Tabela 6 - Síntese teórica dos eixos de formação de prof. e aspectos metodol. da pesquisa .....</b>	<b>70</b>
<b>Tabela 7 - Programas de pós-graduação stricto sensu na área contábil ativos em 2015 .</b>	<b>73</b>
<b>Tabela 8 - Programas de pós-graduação em contabilidade selecionados para a pesquisa .....</b>	<b>74</b>
<b>Tabela 9 - Pesquisas dos programas selecionados sobre Educação Contábil .....</b>	<b>75</b>
<b>Tabela 10 - Pesquisas em educação contábil e em formação de professores, por programa .....</b>	<b>85</b>
<b>Tabela 11 - Pesquisas com foco na formação docente.....</b>	<b>87</b>
<b>Tabela 12 - Pesquisas com foco na temática da formação de professores universitário..</b>	<b>89</b>

## Sumário

<b>1</b>	<b>Introdução .....</b>	<b>10</b>
1.1	Justificativa .....	12
1.2	Situação problema e questão de pesquisa .....	14
1.3	Objetivos.....	19
<b>2</b>	<b>Fundamentação Teórica.....</b>	<b>20</b>
2.1	Ciência, pesquisa e produção do conhecimento científico .....	20
2.2	A universidade como espaço de produção do conhecimento científico .....	24
2.2.1	<i>A pós-graduação no Brasil.....</i>	<i>25</i>
2.2.1.1	<i>O projeto de pesquisa como pré-requisito para a elaboração das teses e dissertações desenvolvidas nos programas de pós-graduação.....</i>	<i>29</i>
2.3	A análise crítico-epistemológica da produção científica .....	35
2.4	A produção do conhecimento por meio da pesquisa em educação .....	38
2.5	Os programas de pós-graduação em contabilidade no Brasil.....	40
2.5.1	<i>A pesquisa na área da educação contábil.....</i>	<i>42</i>
2.6	A formação de professores: breve revisão teórica.....	43
2.6.1	<i>Eixos temáticos da formação do professor .....</i>	<i>46</i>
2.7	Estudos já realizados sobre o estado do conhecimento com foco na formação de professores.....	57
<b>3</b>	<b>Metodologia da Pesquisa.....</b>	<b>66</b>
3.1	Tipo de pesquisa .....	66
3.2	Campo de pesquisa .....	67
3.3	Métodos e técnicas de coleta de dados .....	68
3.3.1	<i>Construção do instrumento de coleta de dados .....</i>	<i>69</i>
3.4	Procedimentos de coleta de dados.....	73
3.5	Métodos, técnicas e procedimento de análise de dados.....	76
<b>4</b>	<b>Resultados e Discussões.....</b>	<b>78</b>
4.1	Caracterização dos programas de pós-graduação em Ciências Contábeis.....	78
4.2	Pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação em Ciências Contábeis durante o período investigado .....	81
4.3	Pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação na área da Educação Contábil .....	82
4.3.1	<i>Pesquisas com foco na formação de professores universitários.....</i>	<i>84</i>

<b>4.4 Eixos da formação do professor universitário presentes nas pesquisas analisadas ...</b>	<b>88</b>
<b>4.4.1 Dimensões da formação profissional docente .....</b>	<b>94</b>
<b>4.4.2 Características teórico-metodológicas das pesquisas analisadas .....</b>	<b>96</b>
4.4.2.1 Características teórico-metodológicas das pesquisas analisadas no eixo da profissionalidade .....	96
4.4.2.2 Características teórico-metodológicas da pesquisa analisada no eixo da política de formação docente.....	102
<b>4.4.3 Síntese crítica da produção científica em educação contábil com foco na formação de professores universitários .....</b>	<b>104</b>
<b>5 Conclusões .....</b>	<b>107</b>
<b>Referências .....</b>	<b>109</b>

## 1 Introdução

A acumulação de resultados dos processos da pesquisa é conhecida como ciência, ou conhecimento científico que “uma vez sistematizado se transforma em saber científico e acadêmico, considerado um dos patrimônios mais significativos da humanidade”. (Gamboa & Gamboa, 2009, p. 2). Sendo assim, a produção científica representa uma forma de elaborar respostas sistematizadas às problemáticas emergentes do mundo das necessidades humanas “racionalizadas através de indagações, dúvidas e inquietações”. (Gamboa & Gamboa, 2009, p. 3). Nesta lógica, o processo elucidativo dos problemas de pesquisa, de acordo com critérios de rigor, de análise e de interpretação convalida as características da pesquisa científica, entendida aqui como uma das formas de produção de conhecimento.

A análise crítica da produção científica possui um campo específico denominado de epistemologia, que segundo Audi (2004), significa o estudo da natureza do conhecimento, a sua justificação e seus limites. São estas dimensões acerca da possibilidade, das fontes, da essência e dos critérios de validade de um conhecimento sistemático (*episteme*), que por ter o imperativo de explicitar e justificar os métodos ou os caminhos e formas da elaboração dos seus resultados se diferenciam dos saberes fundados nas tradições e no senso comum. (Gamboa & Gamboa, 2005).

Para que a produção de conhecimento se torne eficaz, faz-se necessário atender sua qualidade sob pena de esvaziar o seu potencial de transformação, pois a qualidade formal produz avanço no progresso do conhecimento científico onde a avaliação constante e a comunicação da produção científica são seus aspectos essenciais. (Larocca, Rosso, & Souza, 2005).

Os estudos que realizam análises críticas da produção científica são frequentes em todas as áreas do conhecimento. Esses estudos orientam-se pela ideia de que é preciso vigilância dos fundamentos que norteiam as investigações, pois conhecer a natureza do conhecimento gerado nos diferentes campos de estudos é fundamental, afinal, ressaltam Bruyne e Schoutheete (1991), os avanços das ciências não são apenas progressivos, mas também reflexivos. Isso significa dizer que o desenvolvimento das ciências depende, além das investigações que visam seu crescimento linear, de estudos que se dediquem à reflexão crítica sobre o conhecimento nelas produzido.

As análises epistemológicas possibilitam o conhecimento dos diversos pressupostos implícitos nos processos de produção do conhecimento e permitem explicitar os tipos de pesquisas que vêm sendo desenvolvidas numa determinada área do saber, suas tendências

metodológicas, pressupostos filosóficos, ontológicos, concepções de ciência, bem como os condicionantes socioeconômicos que determinam a produção científica, a aplicação dos seus resultados e processos de veiculação. “A epistemologia, na condição de meta-ciência, exerce o papel de questionamento crítico dos fundamentos e princípios das diversas ciências.” (Martins & Theóphilo, 2008, p. 9).

A preocupação e a vigilância na pesquisa em contabilidade tem se voltado muito mais para os aspectos quantitativos do que qualitativo, para Martins e Theóphilo (2008, p. 2), “a maior parte dos trabalhos encontrados é orientada pela bibliometria, que consiste na avaliação quantitativa das referências encontradas em artigos, *papers*, relatórios científicos etc.” Esse dado reforça o propósito de estudos epistemológicos uma vez que a epistemologia “tem por objeto as condições e os critérios de cientificidade dos discursos científicos.” (B. S. Santos, 1989, p. 20).

No Brasil um dos principais espaços de desenvolvimento da pesquisa científica são os programas de pós-graduação *stricto sensu* que oferecem mestrado e doutorado, recomendados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Atribui-se a estes, portanto, o papel fundamental de produção e difusão do conhecimento científico. A CAPES é o órgão avaliador dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, seu papel é o de fiscalizar, estabelecer as normas para autorização, reconhecimento, renovação e continuidade ou descontinuidade dos programas no Brasil. (Beuren, Laudelino, & Navarro, 2010).

No que concerne à pesquisa em educação, muitos têm sido os questionamentos, dentre os quais a busca de rigor e a necessidade de critérios de avaliação que esclareçam o que se considera padrão de qualidade da pesquisa nesta área do conhecimento. Para André (2001, p. 52), esta é uma tarefa das “universidades, escolas, agências de fomento, revistas científicas e mídias em geral que devem promover debates de modo a criar meios para que possam emergir concepções consensuais do que seja uma ‘boa’ ou ‘má’ pesquisa.”

Estas colocações destacam a relevância social da pesquisa na resolução de problemas que se apresentam nas diferentes áreas do conhecimento. Neste sentido, a universidade apresenta-se como um espaço para a institucionalização da pesquisa científica e, nela, a existência dos programas de pós-graduação *stricto sensu* e dos cursos de mestrado e doutorado, como espaço de produção e difusão do conhecimento científico.

## 1.1 Justificativa

O crescimento das pesquisas na área da educação no Brasil deve-se à expansão principalmente da pós-graduação que trouxe “mudanças, seja nas temáticas e problemas, seja nos referenciais teóricos, abordagens metodológicas e nos contextos de produção dos trabalhos científicos.” (André, 2001, p. 3). Isso significa dizer que a diversidade de temas, enfoques e métodos trouxe naturalmente questionamentos de diferentes naturezas. Dentre estes, o que caracteriza um trabalho científico e qual a relação entre conhecimento científico e outros tipos de conhecimentos “são questões relevantes, uma vez que se referem aos fins da investigação e à natureza dos conhecimentos científicos produzidos.” (André, 2001, p. 3).

A revisão da literatura sobre a formação de professores universitários na área contábil motivou a realização desta pesquisa e a escolha do tema “Dimensões da formação de professores universitários.” Esta escolha deve-se ao fato de que a despeito do crescimento da produção científica na área contábil advinda dos programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), a temática da formação de professores e as questões relacionadas à formação e ao trabalho docente não tem se constituído como um campo de pesquisa nesta área. Corroborando com estas colocações estudos como os de Apostolou, Dorminey, Hassell, e Watson (2013), Miranda, Santos, Nova, e Cornachione (2013a), Pierre, Wilson, Ravenscroft, e Rebele (2009) e Walter, Cruz, Espejo, e Gassner (2009) destacam o pouco interesse dos pesquisadores e a fragilidade da linha de pesquisa que trata do ensino contábil, fato que acarreta “a falta de reconhecimento pelos pares da academia sobre esta temática e conseqüentemente o espaço reduzido que este campo de estudo ocupa no âmbito da pesquisa contábil como um todo.” (Vendramin, 2014, p. 29).

Uma possível causa desta falta de interesse pelas questões relacionadas à formação do professor universitário para o ensino atrela-se ao fato de que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) atua na expansão e consolidação da pós-graduação em todos os estados do país muito mais com o objetivo de formar pesquisadores do que professores. A prática usual da política de formação de professores tem sido a supervalorização da produção científica em detrimento da formação para o ensino. Sendo assim, a “formação para a docência universitária vem se constituindo como uma atividade menor frente à preocupação na preparação para a condução de pesquisas, a produção acadêmica destes professores são hoje, critérios de avaliação de produtividade e qualidade docente.” (Bertoni & Silva, 2010, p. 5).

A formação acadêmica tem sido pré-requisito para os concursos públicos que nos últimos anos as universidades realizam para a contratação de professores universitários. Assim, um número significativo de profissionais das mais diversas áreas do conhecimento passa a fazer parte do quadro docente no ensino superior. Entretanto, para Masetto (1998) esses profissionais, mesmo possuindo produção científica, experiência significativa em pesquisa e anos de estudos nas áreas específicas, não possuem preparo e um conhecimento maior das ciências da educação e, assim, do que seja ensinar e aprender.

Nesta lógica, Pimenta e Anastasiou (2002) acrescentam que ser um reconhecido pesquisador não é garantia de excelência no desempenho pedagógico. Corroborando com esta ideia, Garcia (1999, p. 26) define como objeto da formação docente “os processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem”. Esta definição de desenvolvimento profissional docente indica que ensinar exige conhecimentos próprios e que a docência, assim como qualquer outra profissão, exige formação específica.

Neste sentido, os professores precisam desenvolver competências ligadas ao processo de ensino e de aprendizagem na mesma lógica das capacidades e atitudes que pretendem ajudar a desenvolver nos alunos. Para Bertoni e Silva (2010, p. 6), as políticas educacionais devem formar os professores para o exercício competente da profissão para que sejam capazes de formar sujeitos “críticos, reflexivos, éticos, prudentes, autônomos, autoconfiantes e para o desenvolvimento de suas identidades enquanto pessoas e profissionais”. Sendo assim, o grande desafio dos professores é o de criar situações de aprendizagem que desenvolvam nos alunos a capacidade de trabalho cooperativo e também o espírito crítico, por meio do confronto de ideias e práticas, na capacidade de ouvir o outro e a si próprio.

Estas características e importância da docência justificam a realização desta pesquisa, a qual busca conhecer em que estágio se encontra a produção científica relacionada com a formação de professores na área da educação contábil. Por outro lado, indicam também que a formação pedagógica do professor universitário deve ser contínua para que ele seja capaz de aprimorar seus conhecimentos, habilidades e valores e tornar sua prática de ensino cada vez mais eficaz.

Por outro lado, entende-se também que estes conhecimentos são de grande valia para o crescimento pessoal, profissional e acadêmico do pesquisador deste estudo, que no ano de 2013 chegou no estado de São Paulo para nova etapa profissional. Foram muitos os desafios que surgiram, dentre eles, o convite formulado pela diretoria acadêmica da IES para lecionar em

curso de graduação. Passado o temor momentâneo, viu-se que esta oportunidade se tornaria profissão dali para frente. Restava a concordância ou não em seguir por esse caminho. Após a decisão ser tomada, percebeu-se que a pós-graduação *lato sensu* estava sendo insuficiente; veio então a exigência da qualificação *stricto sensu*, nível ainda não obtido até então, para o desempenho da função de docente universitário.

Diante disso, houve o momento da procura por uma IES que oferecesse o programa de mestrado em contabilidade e que culminou com a escolha da FECAP. Ao iniciarem as aulas, grandes temores e muitas incertezas sobrevinham à mente. Como fazer a dissertação? Que tema seria interessante, proveitoso e oportuno para a comunidade acadêmica em geral, e em especial, para a elaboração de políticas de formação dos educadores de nível superior? Diante disso, decidiu-se conhecer a produção acadêmica dos programas de mestrado e doutorado que abordassem o assunto da formação de professores, assunto este que deveria ser a agenda das IES brasileiras em vista da qualidade da educação que oferecem.

Destaca-se que a formação pedagógica é campo de pesquisa quando se trata de ensino básico. Contraditoriamente, o estudo deste tema no nível superior ainda é pouco explorado. Quando se fala em formação de professores na área contábil, percebe-se que existem menos estudos ainda, fato que torna esta pesquisa ainda mais importante e útil.

Os programas de pós-graduação têm o propósito de formar professores, e, assim como o autor desta pesquisa, a revisão da literatura sobre a formação de professores pode ser uma oportunidade de aprendizagem em termos de formação pedagógica, mais especificamente, na docência universitária. Este tema de pesquisa agregou valores ao arcabouço teórico e prático desse pesquisador com subsídios tanto para a prática em sala de aula como na troca de experiências e discussões com os pares. O tema aqui discutido traz à tona a importância da difusão de estudos relacionados com a qualificação do docente universitário, e em especial, da graduação em Ciências Contábeis e, de acordo com Dinham (1996), o professor deve estar preocupado com os efeitos da sua prática de ensino e com a qualidade da educação em que se torna protagonista.

## **1.2 Situação problema e questão de pesquisa**

A formação de professores tem sido de interesse crescente de pesquisadores, como André (2009; 2010), André, Simões, Carvalho, e Brzezinski (1999), Brzezinski (2009), Brzezinski e Garrido (2001), Marcelo (1998), Roldão (2009), Slongo, Delizoicov, e Rosset (2009; 2010) e Zeichner (2009) e tem motivado também administradores e políticos que



destacam a formação para a docência como um dos elementos fundamentais na qualidade da educação.

Um documento importante que resultou da II Reunião Intergovernamental do Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe, celebrado em Buenos Aires nos dias 29 e 30 de março de 2007, apresenta uma discussão sobre políticas educativas e afirma que “os docentes são atores fundamentais para assegurar o direito à educação das populações e contribuir para a melhoria das políticas educativas da região”. (UNESCO, 2008, p. 49).

O estudo de Marcelo (2009b, p. 9) apresenta resultados de uma pesquisa realizada pela prestigiada Associação Americana de Investigação Educacional (AERA) e evidencia que “em todas as nações existe um consenso emergente de que os professores influenciam de maneira significativa na aprendizagem dos alunos e na eficácia da escola”. (Smith & Zeichner, 2005, p. 40). Neste sentido, André (2010, p. 178) diz que “um indicador adicional de constituição da área é a insistente atenção dos políticos, administradores e investigadores à formação dos professores como peça chave da qualidade do sistema educativo”. Talvez esse “seja o aspecto mais visível de configuração da área no Brasil, pois temos ouvido frequentes depoimentos de políticos e visto inúmeras matérias em jornais e revistas que enfatizam o papel crucial da formação docente na melhoria da educação brasileira”. (André, 2010, p. 178). Ou seja, parece consenso o fato de que a aprendizagem dos alunos depende principalmente daquilo que os professores sabem e do que podem fazer, silenciando-se o fato de que o que ensinam vai depender de como os professores aprendem a ensinar.

Conforme Marcelo (2009b, p. 9), o “desenvolvimento profissional docente e a análise dos processos do aprender a ensinar têm sido uma preocupação constante dos investigadores educacionais nas últimas décadas.” Entretanto, André (2010, p. 177) alerta que é preciso incrementar pesquisas que articulem as concepções do professor, aos processos de aprendizagem da docência, suas práticas de ensino e os contextos nos quais se inserem. Ressalta, ainda, que os pesquisadores devem se atentar para não “reforçar uma visão da mídia, com amplo apoio popular, de que o professor é o principal (talvez o único) responsável pelo sucesso/fracasso da educação.” (André, 2010, p. 177). A autora explica que:

Não há dúvida que o professor tem um papel fundamental na educação escolar, mas há outros elementos igualmente importantes, como a atuação dos gestores escolares, as formas de organização do trabalho na escola, o clima institucional, os recursos físicos e materiais disponíveis, a participação dos pais, as políticas educativas. A pesquisa deve ajudar a superar as crenças e a visão do senso comum, não pode submeter-se a eles. (André, 2010, p. 177).

O entendimento de que o professor não é o único responsável pela qualidade da educação tem sido reforçado por estudos que investigam a formação pedagógica do professor universitário (André, 2010; Pachane & Pereira, 2004; Pimenta & Anastasiou, 2002; Simões, 2010) e que criticam o fato do foco ser a formação de pesquisadores, ficando silenciada a formação para o magistério superior. O Ministério da Educação e Cultura (MEC), em acordo com as reformas curriculares instituídas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394 (1996), em seu Art. 66, propõe que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.” Entretanto, Simões (2010) questiona se a qualificação acadêmica (mestrado e doutorado) exigida pela LDBEN é suporte para a prática pedagógica do professor universitário.

A LDBEN, nas palavras de Pachane e Pereira (2004, p. 3), “é omissa em relação à formação pedagógica do professor universitário.” Outros estudos, como os de André e Romanowski (2002), Masetto (2003) e Pimenta e Anastasiou (2002) expõem que o que chama a atenção é a omissão, uma vez que a pós-graduação *stricto sensu*, considerada como marco importantíssimo no preparo de pesquisadores de alto nível e formação de docentes qualificados para o ensino superior, não deixa claras as providências efetivas em relação ao preparo do professor para o ensino. Os autores questionam se a forma como os cursos de pós-graduação vem sendo conduzidos, contribui efetivamente para a qualidade do ensino, tendo em vista o papel que os saberes da docência desempenham no desenvolvimento das competências didático-pedagógicas dos professores e na qualidade da ação docente, conforme discutido em parágrafos anteriores. Ou seja, a titulação nem sempre garante ao professor universitário o conhecimento pedagógico necessário a uma boa condução do processo de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, o conceito contemporâneo de desenvolvimento profissional dos professores como um *continuum*, indica a necessidade destes profissionais adquirirem e aperfeiçoarem seus saberes, habilidades e disposições para exercer sua atividade docente de modo a “atingir a qualidade do ensino e, em última (ou primeira) instância, a qualidade da aprendizagem dos alunos.” (André, 2010, p. 175). Este conceito indica que o *locus* deste desenvolvimento profissional para a docência não se resume apenas aos programas de pós-graduação, mas também, e fundamentalmente, às instituições de educação nas quais os professores atuam; no caso do professor do ensino superior, as universidades. Para Marcelo (2009b), os pesquisadores, ao elegerem o professor como objeto de estudo, precisam eleger também um referencial teórico que se orienta pelo conceito de desenvolvimento profissional

docente “como um processo individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento de suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais.” (p. 9).

Para André (2010, p. 176), a pesquisa sobre a formação de professores tem a função de conhecer mais e melhor os professores e seu trabalho docente, a fim de “descobrir os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade, que se reverta numa aprendizagem significativa para os alunos.” Isso supõe, por um lado, um trabalho colaborativo entre pesquisadores da universidade e os professores das escolas, e por outro, um esforço analítico muito grande, seja no interior dos grupos de pesquisa, seja entre grupos para reunir elementos que ajudem a reestruturar as práticas de formação.

O interesse dos pesquisadores pelas questões relacionadas à formação e ao trabalho docente é crescente e este se expressa “no aumento da produção científica sobre o tema, na visibilidade adquirida pela temática na mídia, pelo recente surgimento de eventos e publicações especificamente dedicadas às questões de formação docente, torna-se cada vez mais premente uma discussão sobre como vem se configurando esse campo de estudos.” (André, 2010, p. 174).

Sendo assim, as pesquisas ajudam a fortalecer este campo de estudo, redirecionando o objeto da formação docente na direção em que sugere Zeichner (2009). Com base nas pesquisas norte-americanas, o autor ressalta que, para fortalecer a investigação sobre a formação docente, as pesquisas precisam focalizar “mais as conexões entre características dos professores, formação, aprendizagem e prática docente”. (Zeichner, 2009, p. 19). É preciso deslocar o olhar “do que ensinar aos professores” e buscar entender “o processo de aprender a ensinar.” (Marcelo, 2009b, p. 9).

Em estudo anterior, André e Teodora (2005) afirmam que as pesquisas a respeito da temática formação e trabalho docente vêm aumentando, porém, alguns assuntos são ainda silenciados, dentre os quais: condições de trabalho dos professores, questões de gênero, a dimensão política na formação do professor etc. Estas temáticas precisam ainda ser exploradas na educação. Entretanto, é necessário que tais pesquisas tenham maior rigor e sejam mais bem relatadas, para que haja uma melhor compreensão e facilidade de extrair dados para futuras pesquisas do tipo estado da arte.

Os estudos evidenciam que esta temática tem sido estudada a partir de abordagens e referenciais teórico-metodológicos diferentes, fato que enriquece o debate. (André, 2010). A problemática da formação docente ora centra-se nos processos de aprendizagem da docência (Mizukami, et al., 2002), ora é visto como um processo contínuo de desenvolvimento

profissional, que tem início na experiência, porém, prossegue ao longo da vida abrangendo questões para além do aperfeiçoamento, como salário, carreira, clima de trabalho, estruturas, níveis de participação e de tomada de decisão. (Imbernón, 2009).

Nesta direção, autores como Imbernón (2009), Marcelo (2009b) e Nóvoa (2008) deslocam o objeto da formação docente dos cursos de formação (inicial e continuada) para o desenvolvimento profissional docente. Para Marcelo (2009b, p. 9) este termo possui uma concepção do professor como um profissional do ensino, pois a palavra “desenvolvimento sugere evolução e continuidade, rompendo assim, com a visão linear de processos formativos inicial e/ou continuado.”

Neste sentido, Marcelo (2009b) explica que as modificações ocorridas no conceito da formação docente estão diretamente relacionadas com a evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar e/ou a aprendizagem da docência. Dessa forma, o desenvolvimento profissional passa a ser considerado, segundo ele, como “um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional docente.” (Marcelo, 2009b, p. 9). Pode-se inferir, assim, que a formação docente deve ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática.

Assim, André (2010) ressalta que é preciso incrementar pesquisas que articulem as concepções do professor aos processos de aprendizagem da docência e a suas práticas de ensino.

Nesta linha de pensamento:

A pesquisa científica não representa apenas uma atividade meramente individual, simples produto da vocação ou interesse pessoal, ou como um dado abstrato, isolado da totalidade, mas como um fato concreto, uma atividade socialmente condicionada, que traz em seu processo de desenvolvimento problemas de natureza epistemológica, teórica, metodológica e técnica. (André, 2010, p. 177).

Estas colocações destacam a pesquisa como uma atividade coletiva, destacando a sua relevância social e sua importância para a resolução dos problemas que se apresentam. A necessidade de investigar o desenvolvimento profissional do professor na área da educação contábil e a intenção de fazer um mapeamento dos estudos realizados sobre o tema para melhor conhecer o estágio de desenvolvimento das discussões e o alcance dos resultados das pesquisas até então realizadas, motivou a realização deste estudo e a formulação da seguinte questão:

**Quais são os eixos temáticos abordados nas pesquisas sobre a formação de professores universitários, defendidas em três programas de pós-graduação em Ciências Contábeis, no período de 2009 a 2013?**

### 1.3 Objetivos

Diante da problemática estabelecida, elaborou-se como objetivo geral desta pesquisa evidenciar eixos temáticos abordados nas dissertações e teses sobre a formação de professores universitários defendidas em três programas de pós-graduação em Ciências Contábeis no período de 2009 a 2013, procurando descrever aspectos metodológicos e dimensões da formação docente valorizadas pelas pesquisas analisadas no período investigado. Visando alcançar este objetivo, elaborou-se os seguintes objetivos específicos:

a) Mapear e analisar a produção acadêmica sobre a formação de professores universitários de três programas de pós-graduação em Ciências Contábeis no período investigado;

b) Avaliar e caracterizar as pesquisas sobre a formação de professores universitários desenvolvidos nos programas investigados;

d) Identificar dimensões da formação docente valorizadas pelos estudos analisados.

Acredita-se que esta pesquisa poderá contribuir para o reconhecimento social da linha de pesquisa educação contábil, e, em específico, para que a temática da formação de professores universitários se constitua em um campo próprio de pesquisa. Acredita-se que esta consolidação acontecerá na medida em que se possa trazer a público os achados mais importantes e as principais descobertas das pesquisas já realizadas. Poderá também contribuir com dados para os formuladores de política de formação dos docentes, para que possam desenvolver um ensino de qualidade na educação superior, bem como para pesquisadores interessados no assunto, assim, aperfeiçoarem e redirecionarem as futuras investigações e abrindo novas frentes de pesquisa nesta área do conhecimento.

## **2 Fundamentação Teórica**

A preocupação com a análise crítica da produção científica e a vigilância na pesquisa fazem parte dos estudos que se voltam para os fundamentos epistemológicos que envolvem os discursos científicos. Tais estudos, de acordo com B. S. Santos (1989, p. 20), “têm por objeto as condições e os critérios de cientificidade dos discursos científicos”. Isso significa dizer que é imprescindível que os pesquisadores estejam atentos para a natureza do conhecimento gerado em seu campo de estudos, assim como para os fundamentos que norteiam tais investigações. De acordo com Bruyne e Schoutheete (1991), os avanços das ciências não são apenas ‘progressivos’, mas também ‘reflexivos’, isto é, dependem, além das investigações que visam seu crescimento progressivo, linear, de estudos que se dediquem também à reflexão crítica sobre o conhecimento nelas produzido.

Tendo em vista este foco de preocupação, este estudo está delimitado à meta-análise da pesquisa sobre a formação do professor universitário. Neste sentido, são apresentados e discutidos conceitos como o de ciência, pesquisa e produção do conhecimento científico; a universidade como espaço de produção do conhecimento científico; a pós-graduação no Brasil; o projeto de pesquisa como pré-requisito para a elaboração das teses e dissertações desenvolvidas nos programas de pós-graduação; análise crítico-epistemológica da produção científica; a produção do conhecimento por meio da pesquisa em educação; os programas de pós-graduação em contabilidade no Brasil; a pesquisa na área da educação contábil; a formação de professores – breve revisão teórica; e, eixos temáticos da formação do professor.

### **2.1 Ciência, pesquisa e produção do conhecimento científico**

Considerando-se o conhecimento científico como o produto de um enfrentamento do mundo realizado pelo ser humano diante da elucidação da realidade e que este decorre de um esforço de investigação para descobrir aquilo que está oculto e que ainda não foi compreendido, a definição de ciência torna-se complexa e pode-se incorrer em erros. (Luckesi, Barreto, Cosma, & Baptista, 2005). Nesta direção, Chalmers (1993, p. 58) diz que a meta da ciência (sua missão e função) deve atender “predominantemente aos interesses da produção do conhecimento humano”, mais do que a “interesses de classes, ideologias ou pessoais”. Nesta lógica, Chrétien (1994) ressalta ainda que:

A ciência deve ser entendida como uma rede social de homens e instituições, aparelhos, publicações, fluxo de informações e capitais, etc., como uma rede coletiva de conquista da verdade, não se impondo, mas se expondo frente aos desafios que as condições sócio

históricas lhes impropéria. Portanto, a ciência deve ser concebida como revelação do mundo e ao mesmo tempo como revelação do homem. (p. 39).

Estas colocações indicam que a preocupação da ciência é com a produção do conhecimento, e o termo ciência vem sempre associado ao conhecimento. Nesse sentido, necessitamos também refletir sobre o que é conhecimento. Para isso, Luckesi (1985) afirma que:

O conhecimento é uma capacidade disponível em nós, seres humanos, para que processemos de forma mais adequada a nossa vida, com menos riscos e menos perigos. O conhecimento tem o poder de transformar a opacidade da realidade em caminhos “iluminados”, de tal forma que nos permite agir com certeza, segurança e previsão. (p. 51).

Conforme se observa, o termo ciência associa-se à busca do conhecimento para a compreensão e significação do mundo e das coisas; é uma atitude essencialmente humana. Entretanto, Granger (1994, p. 47) ressalta que o conhecimento “só é científico se contiver indicações sobre a maneira como foi obtido, suficientemente para que as suas condições possam ser reproduzidas”. Nestes termos, o conhecimento científico é “necessariamente público, ou seja, exposto ao controle competente de quem quer que seja”. Como visão de mundo e como construção social “revela nexos com os processos produtivos, com os critérios de rigor e veracidade, com interesses dominantes na sociedade e com determinantes políticos e ideológicos”. (Granger, 1994, p. 47)

Estas ideias indicam que toda investigação científica se inicia pela necessidade de conhecer e explicar um fenômeno e que esta explicação exige passos a serem seguidos, onde o primeiro deles é a formulação do problema ou a problemática de pesquisa. Neste sentido, Bruyne e Schoutheete (1991, p. 50) dizem que “é a problemática que instaura a eficácia da ciência, sua ligação com o mundo e suas explicações dos acontecimentos, pois submete aspectos da realidade a interrogações sistemáticas frente ao conjunto de questões “teórico-práticas” que caracterizam o objeto científico”. Quanto mais estes aspectos estiverem claros melhor serão solucionados.

Nesta lógica, Chalmers (1993) diz que a realidade e as necessidades humanas são o próprio objeto da ciência, pois é através delas que o ser humano procura ler e interpretar o mundo físico e social. Nesta mesma linha de raciocínio, Severino (2013, p. 148) afirma que “fatos levantados, dados descobertos por procedimentos de pesquisa e ideias avançadas, se articulam justamente como portadores de razões comprovadoras daquilo que se quer demonstrar”. E é assim que a ciência se constrói e se desenvolve. Desse modo, a ciência caracteriza-se “como conhecimento racional, sistemático, exato, verificável e, por conseguinte, falível”. (Bunge, 1976, p. 26).

O avanço nas discussões até aqui empreendidas exige que se faça uma distinção entre dois tipos principais de conhecimento, os quais permeiam o cotidiano: o conhecimento científico e o conhecimento popular, este também usualmente chamado de senso comum.

Na visão de Ander-Egg (1978, pp. 13-14), o senso comum caracteriza-se por ser “superficial, sensitivo, subjetivo, assistemático, acrítico”. É o conhecimento adquirido no dia a dia, sem nenhum critério de cientificidade e é o resultado da necessidade urgente de se resolver problemas imediatos. Neste tipo de conhecimento não há reflexão e o homem acaba sendo sujeito passivo da realidade. É uma noção que permanece superficial e limitada, que às vezes pode dar certo, e, por isso, é uma crença repassada a outros. Acaba se tornando uma convicção, mesmo sem provas. O ser humano passa a fazer uso de interpretações produzidas por ele mesmo, com o caráter utilitarista, ou seja, que tenham utilidade prática na relação com o meio em que vive.

Sendo assim, o conhecimento científico caracteriza-se de conceitos, leis e teorias, são “verdades necessárias enquanto fundantes do conhecimento *teórico*, isto é, o conhecimento contemplativo, especulativo e racional graças ao qual a espécie humana elaborou os sofisticados constructos dos saberes sistemáticos”. (Broens, Petrucci, & Lemes, 2004, p. 6). Estas características são reforçadas por A. T. Ferreira (1974, p. 11), que define o conhecimento científico como sendo:

- a) Real (factual) porque lida com ocorrências ou fatos, isto é, com toda forma de existência que se manifesta de algum modo;
- b) Constitui um conhecimento contingente, pois suas proposições ou hipóteses tem sua veracidade ou falsidade conhecida através da experiência e não apenas pela razão, como ocorre no conhecimento filosófico;
- c) É sistemático, já que se trata de um saber ordenado logicamente, formando um sistema de ideias (teoria) e não conhecimentos dispersos e desconexos;
- d) Possui a característica de verificabilidade, a tal ponto que as afirmações (hipóteses) que não podem ser comprovadas não pertencem ao âmbito da ciência;
- e) Constitui-se em conhecimento falível, em virtude de não ser definitivo, absoluto ou final e, por este motivo;
- f) É aproximadamente exato: novas proposições e o desenvolvimento de técnicas podem reformular o acervo de teoria existente.

Este conjunto de características do conhecimento científico indicam as diferenças cruciais entre a ciência e a prática social. Por isso, para identificar um problema que mereça pesquisa, há a exigência de criatividade e sensibilidade social do pesquisador, expondo um problema que seja relevante e central na investigação, e, com ele, as hipóteses, as conjecturas, as suposições e, assim, os constructos teóricos. Parte-se sempre de um ponto de vista, sob o



estímulo de um problema; por isso, o alcance dos objetivos de pesquisa serem a resposta a problemas delineados.

Cabe aqui resgatar conceitos-chaves discutidos até o momento, tais como: **produção científica**, **ciência** e **pesquisa científica**. De acordo com Gamboa e Chaves (2007, p. 2), a produção científica “se refere a uma das formas de elaborar respostas sistematizadas às problemáticas surgidas do mundo das necessidades históricas da humanidade e racionalizadas através de indagações, questões e perguntas”. Nesta lógica, o conhecimento científico é a acumulação de resultados dos processos de pesquisa. A **ciência** ou **conhecimento científico** produzido, uma vez sistematizado, se transforma em saber científico e acadêmico, considerado hoje como um dos patrimônios mais significativos da humanidade. Desta forma, “a ciência visa a objetos para descrever e explicar, não diretamente para agir (nesse sentido diferencia-se da tecnologia e da pragmática cotidiana da intervenção do mundo na natureza”. (Gamboa & Gamboa, 2009, p. 2).

Neste sentido, Gamboa e Chaves (2007, p. 2) conceituam a **pesquisa** como “a forma mais conhecida de produção de conhecimento. Esta se concretiza em projetos que partem de problemáticas significativas, social e historicamente relevantes, e se expressam em quadros de questões e perguntas”. Sendo assim, “o processo de responder a estas, de acordo com critérios de rigor, de análise e de interpretação, convalida as características da pesquisa científica”, entendida aqui como uma das formas de produção de conhecimento. (Gamboa & Chaves, 2007, p. 2).

O conhecimento popular ou o senso comum, por ser elaborado de forma espontânea e instintiva é incapaz de se submeter a uma crítica sistemática e isenta de interpretações, sustentadas apenas nas crenças pessoais. Em contrapartida, o conhecimento científico se difere, principalmente, no contexto metodológico: “**como**” buscar as informações desejadas. A metodologia que se utiliza interfere diretamente nos resultados, uma vez que cada tipo de pesquisa exige metodologia específica para atingir os objetivos propostos. Este tipo de conhecimento vai além do empírico e procura conhecer suas regras e leis. Ao contrário do senso comum, este é sistemático, metódico e crítico. Assim, o produto é resultante de investigação científica, e a realidade passa a ser percebida sob o enfoque de um princípio explicativo, sendo este esclarecedor e necessário para se alcançar um conhecimento seguro. (Lakatos & Marconi, 2007).

Neste sentido, a pesquisa científica é um processo lógico e sistemático. Para M. A. Oliveira (2001) não se pode ver o resultado atingido na pesquisa como um mero produto, mas um processo de pesquisa, com critérios e métodos científicos e que objetiva a busca do

conhecimento em determinado campo do saber. Entretanto, Slomski (2009), ressalta que o conhecimento científico é socialmente construído, porém deve ser original; não se faz pesquisa sobre o já comprovado, a não ser para refutar este conhecimento e propor novas teses. Conforme Luna (2000, p. 15), "essencialmente, pesquisa visa à produção de conhecimento novo". Desta forma, tem-se como prerrogativa inicial a tese de que não se faz ciência isoladamente, mas parte-se do que a humanidade já produziu.

## **2.2 A universidade como espaço de produção do conhecimento científico**

A universidade é um dos espaços possíveis de produção e disseminação do conhecimento científico. Na sua dimensão educativa, deve zelar pela qualidade do conhecimento que gera, como também dos sujeitos que educa. Como uma instituição social, tem por meta o desenvolvimento do novo, englobando a descoberta, a ciência e a busca de procedimentos, novas tecnologias, numa sociedade em permanente transformação, também conhecida como “sociedade do conhecimento”. (Asmann, 1998, p. 24).

O conhecimento produzido na universidade e por ela socializado se difere do conhecimento que emerge e transita no cotidiano, pois ele surge da problematização da realidade e da investigação sistemática e rigorosa, visando à construção de respostas ou de alternativas de solução aos problemas estudados (Gamboa & Gamboa, 2009, p. 2), ou seja, por meio da pesquisa científica. Isto significa dizer que é preciso assumir uma postura crítica e produtiva, sendo capaz de tratar, analisar e sintetizar os dados da realidade de maneira lógica e coerente. (Cervo, Bervian, & Silva, 2007).

Assim, produzir conhecimento significa mais do que lançar ideias, mas dar sentido a este saber como tentativa de interpretar o mundo em contraposição a uma postura utilitarista em relação à produção do conhecimento. (Gomes, 2008). Sem menosprezar a função da universidade quanto ao ensino e a extensão, Severino (2013) destaca que uma das prioridades da universidade é a de formar cientistas e pesquisadores. Este objetivo, mais especificamente, está relacionado com a Lei 5.540 (1968), que delibera sobre os princípios que regem o ensino superior, valorizando a associação entre pesquisa, ensino e extensão como o tripé da universidade. Concordando com esta função da universidade o autor destaca que:

A tradição cultural brasileira privilegia a condição da Universidade como lugar de ensino, entendido e sobretudo praticado como transmissão de conteúdos acumulados de produtos de conhecimento. Mas, apesar da importância dessa função, em nenhuma circunstância pode-se deixar de entender a Universidade igualmente como lugar priorizado da produção do conhecimento. (Severino, 2013, pp. 17-18).

Neste sentido, o espaço acadêmico tem a função de gerar conhecimento, mais especificamente por meios dos programas de pós-graduação. Neste sentido, a discussão sobre pesquisa e pós-graduação não pode deixar de levar em consideração as relações entre ciência e sociedade. Para Amadio (2003, p. 30), “no Brasil, o conceito de universidade de pesquisa como paradigma institucional ainda é incipiente, entretanto, a expectativa da sociedade de geração do conhecimento científico e inovação tecnológica concentra-se na universidade”.

Conforme se vê, a sociedade deposita na ciência as esperanças de resolução dos seus problemas. Para Chauí (2001, p. 35), “a universidade torna-se o centro de gravidade do conhecimento. Neste universo, a formação do conhecimento e da atividade científica é assegurada pela unidade investigação e ensino”. Por outro lado, pesquisa básica ou aplicada precisa ser relevante: daí a necessária atenção ao campo de seus objetos, e de modo especial, a identificação dos problemas que digam respeito à comunidade próxima ou remota, de modo que os resultados das investigações possam se traduzir em contribuições para a mesma”. (Severino, 2013, p. 6). Conforme visto, a pesquisa tem sido o principal elemento de transformação, e a ciência produzida como um fator de coesão social, que sempre aspirou conduzir ao progresso e desenvolvimento.

### ***2.2.1 A pós-graduação no Brasil***

No Brasil, os cursos de pós-graduação surgiram em 1961. Constituídos como uma modalidade de curso que se caracteriza pela pesquisa e produção do conhecimento nas diferentes áreas do saber, os cursos de pós-graduação devem zelar pela qualidade da educação que oferecem. (Luckesi et al., 2005). Sendo assim, Severino (2007, p. 6) diz que “uma universidade efetivamente comprometida com a proposta de criação de uma tradição de pesquisa não pode deixar mesmo de investir na formação de seus pesquisadores, ou seja, na formação continuada de seus docentes como pesquisadores”. Neste âmbito a pesquisa realizada na universidade faz da instituição um centro de criação e produção do conhecimento, o qual está relacionado com a pós-graduação, que capacita as pessoas para a pesquisa e o aperfeiçoamento profissional.

A criação, em 1951, do então chamado Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) são marcos fundamentais da institucionalização da pesquisa no Brasil. O CNPq é considerado fruto do encontro de interesses públicos e privados. De um lado, técnicos do governo, políticos e militares – esses últimos preocupados com segurança nacional –, de outro, a comunidade

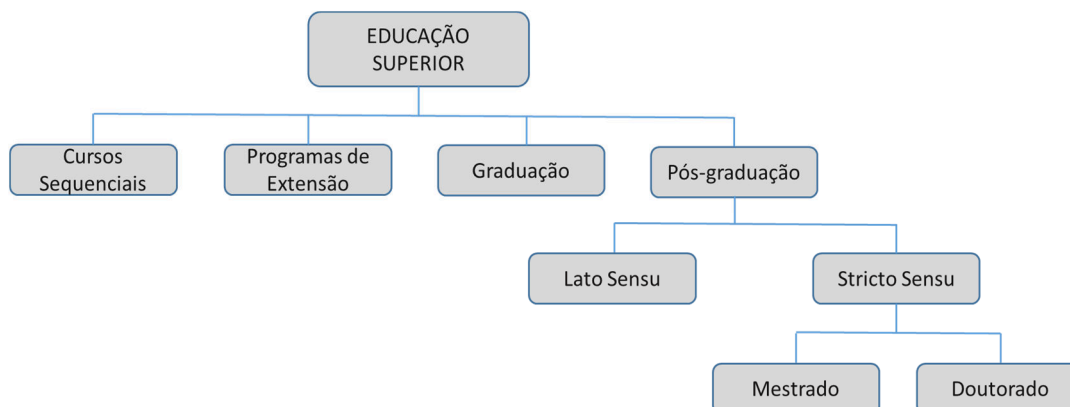
científica, tinham, em comum, o interesse na institucionalização e no apoio à pesquisa científica. Enquanto a criação do CNPq, ainda nos anos 50, foi direcionada para a capacitação e formação de recursos humanos nas áreas científicas, a CAPES voltou-se para a formação de pessoal de alto nível em todas as áreas do conhecimento.

Ao MEC, que é um órgão da administração federal direta, compete propor a política nacional de educação nos diferentes níveis de ensino desde a educação infantil, a educação em geral, compreendendo ensino fundamental, ensino médio, educação superior, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica, educação especial e educação à distância, exceto ensino militar; a avaliação, a informação e a pesquisa educacionais; a pesquisa e a extensão universitárias. (MEC, 2015). Cabe, também, ao conselho normativo do MEC, deliberações e assessoramento ao Ministro de Estado da Educação, no desempenho das funções e atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino, velar pelo cumprimento da legislação educacional e assegurar a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira. (MEC, 2015).

Desta forma, a CAPES está estritamente ligada à educação superior, sendo um dos órgãos que tem maior relacionamento e autoridade sobre a pós-graduação, dispondo de informações atualizadas para o grupo de universitários que pretendem cursar mestrado ou doutorado, além do banco de dados com elementos mais detalhadas destes programas, assim como as produções científicas (teses e dissertações) de cada programa.

Outro órgão de importância na educação brasileira é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), criado no ano de 1937. No ano de 1997 o INEP foi transformado em autarquia federal, atualmente vinculado ao MEC. Este órgão trabalha, sobretudo, com dados estatísticos da educação básica e superior e as diversas avaliações que os alunos se submetem no processo de admissão no ensino superior, além de coordenar as avaliações institucionais das próprias IES.

A educação superior no Brasil, comumente conhecida apenas como graduação, comporta também os níveis (ou graus) de pós-graduação, sendo estes detalhados na Figura 1.



**Figura 1.** Níveis que compõem a educação superior brasileira.

Como se vê na Figura 1, os níveis de ensino de pós-graduação se diferenciam entre *lato sensu* e *stricto sensu*, os quais são os programas com propósitos diferentes haja vista as suas especificidades. A frequência em um ou outro tipo de pós-graduação depende das pretensões de cada candidato, respeitadas as exigências e processo de seleção. Geralmente são candidatos que pretendem uma ascensão na atual carreira ou almejam ingressar ou continuar na área acadêmica e de pesquisas. Portanto, de acordo com o portal do MEC (2015), existem estas duas modalidades de programas de pós-graduação: *lato sensu* e *stricto sensu*, detalhados na Lei nº 9.394/1996.

O enquadramento em uma ou outra modalidade depende de algumas particularidades e interesses do estudante, conforme se demonstra na Tabela 1, a seguir.

Tabela 1

**Diferenças básicas entre níveis de pós-graduação: *lato sensu* e *stricto sensu***

PRINCIPAIS DIFERENÇAS ENTRE LATO SENSU E STRICTO SENSU				
Particularidades	Lato Sensu		Stricto Sensu	
	Especialização	MBA	Mestrado	Doutorado
<b>Ingresso</b>	Graduação completa, seleção facilitada	Graduação completa, geralmente com experiência em negócios	Graduação completa, seleção pela IES	Geralmente mestre, seleção pela IES
<b>Carga Horária</b>	Mínimo 360h	Mínimo 360h	Média de 24 meses	Média de 48 meses
<b>Trabalho Final</b>	Monografia ou trabalho final	Monografia ou trabalho final	Dissertação a ser defendida em banca	Tese a ser defendida em banca
<b>Titulação</b>	Especialista (certificado)	Pós Graduação em nível <i>Lato Sensu</i> (certificado)	Mestre (diploma)	Doutor (diploma)
<b>Autorização MEC</b>	Necessário autorização em cursos de graduação e credenciamento para EAD	Necessário apenas autorização em cursos de graduação	Necessária autorização específica	Necessária autorização específica
<b>Avaliação MEC</b>	Sem avaliação	Sem avaliação	Notas de 1 a 7 (Mínimo 3 para ficar ativo)	Notas de 1 a 7 (Mínimo 3 para ficar ativo)
<b>Custos</b>	Pago, inclusive em IES públicas	Pago, inclusive em IES públicas	Pago em particulares. Possível ser bolsista	Pago em particulares. Possível ser bolsista

Conforme a Tabela 1, existem algumas diferenças entre os programas de pós-graduação *lato sensu e stricto sensu*, no Brasil. A começar pelo tempo de duração – 360h (geralmente 18 meses) no *lato sensu*, comparado a dois anos do mestrado ou a quatro do doutorado. Seguem-se a esta a titulação, a necessidade ou não de autorização do MEC e os custos envolvidos com pagamento de mensalidades. Algo que merece destaque também é o fato de que quem procura uma pós-graduação *lato sensu* geralmente tem a intenção de se preparar melhor para suas atividades profissionais (especialização) ou, ainda mais especificamente, na área de negócios (MBA). Por outro lado, os estudantes que cursam o mestrado ou o doutorado priorizam o desempenho das atividades na área acadêmica ou pesquisa (mesmo que ainda não estejam inseridos nestas).

De acordo com F. B. Oliveira (1996), as modalidades *lato sensu e stricto sensu* têm objetivos semelhantes, quais sejam: a) a formação acadêmica, visando a docência no ensino superior; b) formação de pesquisadores, os quais passam a atuar na área científica; e c) capacitação de profissionais de nível superior, fruto do mercado exigente. Esses profissionais que se capacitam têm a possibilidade de atuação tanto em instituições públicas quanto privadas, mais especificamente na sua área de formação.

A Tabela 2, a seguir, e de acordo com dados extraídos do sítio da CAPES (2015), apresenta numericamente os programas de pós-graduação *stricto sensu* instalados no Brasil, até o final de 2015, dentre os quais os programas voltados à área contábil, em número bastante insignificante.

Tabela 2  
**Pós-graduação *stricto sensu* no Brasil – 2015**

<b>Programas de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i></b>	<b>TOTAL</b>	<b>%</b>
Todas as áreas	4.418	100%
Área de avaliação: Adm./C. Cont./Turismo	182	4,12%
Área básica: Ciências Contábeis	27	0,61%

*Nota.* Adaptado de “Dados cadastrais do programa”, de CAPES, 2015, <https://sucupira.capes.gov.br>

Com os dados de um levantamento realizado na plataforma Sucupira (CAPES, 2015), até o final de 2015 estavam em funcionamento 4.418 programas de pós-graduação *stricto sensu*, nas mais variadas áreas do conhecimento, tanto em nível de mestrado (profissional ou acadêmico) quanto doutorado. Destes, 182 programas estão concentrados na área de avaliação “Administração, Ciências Contábeis e Turismo”. Refinando a pesquisa apenas para a área básica de Ciências Contábeis, esse número se limita a 27 IES que oferecem os programas, o

que representa 0,61% do total de programas oferecidos no Brasil, conforme demonstrado na Tabela 2. As IES em que se concentram estes cursos oferecem um total de 27 mestrados e 12 doutorados. Quanto ao mestrado, apenas três programas estão direcionados à profissionalização, sendo os demais voltados à área acadêmica.

A área contábil faz parte do contexto nacional dos programas de pós-graduação, o que, conseqüentemente, se reflete na produção científica desta área do conhecimento. Conforme Mendonça, Cardoso e Oyadomari (2009), a “pesquisa em contabilidade é relativamente recente quando comparada com outras áreas das ciências sociais aplicadas”. Neste sentido, Slomski (2009) afirma que este campo do saber precisa evoluir e descobrir seu caminho, para que a produção científica consiga evoluir em quantidade, mas também em qualidade, sendo que os programas de pós-graduação *stricto sensu* é que tornam essa tarefa possível.

Os programas de pós-graduação, desde o seu surgimento, se voltaram para a formação de profissionais liberais, com uma orientação de mercado e de pesquisadores. Entretanto, segundo Igarashi, Ensslin, Ensslin e Paladini (2008, p. 122), estes passaram a dar maior ênfase na pesquisa devido a três fatores: o entendimento de que com a pós-graduação “poderia elevar a qualidade das IES existentes, bem como atender à expansão quantitativa do ensino de terceiro grau; a manifestação da Câmara de Educação Superior quanto à possibilidade de a pós-graduação atender às necessidades de desenvolvimento científico e tecnológico do País”.

Sendo assim, os cursos de pós-graduação se voltam para a pesquisa; entretanto, por meio da atividade docente, assumem o compromisso de formar também o educador-pesquisador como uma tarefa precípua. (Igarashi et al., 2008). Conforme Masetto (2003), até meados da década de 1970, para o ingresso na carreira docente universitária, era exigido apenas o bacharelado e o exercício competente da profissão, embora nesta época já existissem no Brasil universidades que oferecessem programas de pós-graduação. Masetto (2003, p. 11) comprova isto com a expressão muito utilizada: “quem sabe fazer, automaticamente, sabe ensinar”. Estas ideias são frutos da crença até pouco tempo questionável de que a docência é vocação, e que para ser professor do ensino superior basta ter o domínio dos conhecimentos de conteúdos específicos, conhecer a profissão, mesmo desprovido de formação e conhecimento pedagógicos para o ensino.

#### *2.2.1.1 O projeto de pesquisa como pré-requisito para a elaboração das teses e dissertações desenvolvidas nos programas de pós-graduação*

A razão de existir os programas de pós-graduação *stricto sensu* está ligada diretamente ao desenvolvimento de pesquisas de acordo com as áreas de concentração dos programas.

Sendo assim, os alunos pós-graduandos assumem a responsabilidade de construir, juntamente com o orientador, um projeto de pesquisa que ganhará corpo e se constituirá na dissertação ou tese proposta para a conclusão do curso. (Severino, 2007).

As teses e dissertações são pré-requisitos dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, pois por meio dela torna-se possível a produção do conhecimento. Do ponto de vista metodológico relaciona-se com a sistematização dos conhecimentos, sendo assim é um procedimento

Racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. (...). A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos (...) ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados. (Gil, 1996, p. 19).

Conforme se observa, seja qual for a definição dada para a pesquisa, mais conceitual ou mais operacional, as explicações sobre o termo “pesquisa” vêm sempre associadas a “conhecimento”. Pode-se dizer, assim, que a busca do conhecimento exige a adoção de uma postura investigativa, não se dá espontaneamente ou artificialmente por um receituário técnico. A produção do conhecimento, de acordo com Severino (2007, p. 12), exige “mediações curriculares que articulem, simultânea e equilibradamente, uma legitimação político-educacional do conhecimento, sua fundamentação epistemológica, uma estratégia didático-metodológica e uma metodologia técnica aplicada”. Essa produção só será consistente se fundada num processo de competência guiada pela técnica, pela criatividade e pela crítica.

A competência técnica comporta a aplicação do método científico, da precisão técnica e do rigor filosófico; a criatividade refere-se à superação do espontaneísmo, do tecnicismo, das fórmulas feitas e receituários, capacidade de elaboração pessoal, de participação ativa e inteligente na produção dos conhecimentos; já a criticidade refere-se à capacidade de livrar-se do absolutismo dogmático como do ceticismo vulgar, espaço onde se encontram em complementaridade a filosofia e a ciência.

Estas competências do pesquisador são os eixos fundamentais em torno do qual gira qualquer processo de pesquisa e permite inferir que a prática da pesquisa científica deve perpassar todos os segmentos da trajetória acadêmica, sendo imprescindível no âmbito da pós-graduação. É neste espaço que ela encontra o seu lugar específico, onde a preocupação central é a própria atividade de pesquisa. A realização de uma pesquisa científica é o centro do investimento acadêmico exigido pela pós-graduação e objetivo prioritário dos pós-graduandos e seus professores. (Minayo, 2010; Severino, 2007).



Sendo assim, conforme Alves (2014, p. 63), “o projeto significa mais do que etapas estanques e um receituário, mas um instrumento de problematização e organização do processo de produção do conhecimento”. Neste âmbito, a postura investigativa é fundamental, no processo da pesquisa e na problematização da realidade. Problema, em pesquisa científica, tem a ver com pergunta, questão, dúvida e a busca de uma resposta condizente e confiável. (Freire & Faundez, 1985).

De acordo com Veiga (1996), ao se escolher o tema, é interessante que este faça parte ou tenha alguma relação com a vida do pesquisador; afinal, pesquisar algo que é totalmente desconhecido demanda muito mais energia. Assim, a definição do tema deve estar embasada, além da experiência e conhecimento do pesquisador, em base de dados robusta e acessível e em material bibliográfico e documentos que sirvam de referência, os quais devem estar disponíveis, serem suficientes e que permitam uma análise consistente do assunto e a viabilidade da pesquisa.

Isso significa dizer que a “atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade veicula pensamento e ação”, ou seja, “nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”. (Minayo, 2010, p. 16). Por isso, entende-se que as questões de investigação devem estar interconectadas a interesses mais gerais e circunstâncias sociais, científicas e profissionais de cada pesquisador. (Minayo, 2010).

A primeira questão a considerar refere-se ao o que se entende por pesquisa científica. A pesquisa é uma atividade científica pela qual busca-se respostas para problemas que podem ser de ordem teórica ou prática. (Volpato, 2010). Nesta linha de pensamento, Tozoni-Reis (2008, p. 8) diz que “o mais importante é compreender a pesquisa como um processo de produção de conhecimentos para a compreensão de uma dada realidade”, isto é, de conhecimentos que nos auxiliem na interpretação da realidade vivida. Corroborando com estas ideias, Gil (1996) ressalta que a pesquisa é requerida quando:

Não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema. (...) Na realidade, a pesquisa desenvolve-se ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados. (p. 19).

Pode-se dizer, então, que a pesquisa não é qualquer investimento de cunho voluntarista ou amadorístico. Ela objetiva a produção de novos conhecimentos, implicando a observância de critérios metodológicos imprescindíveis à sua própria natureza científica. Nesta direção, Gil (1999, p. 42) diz que a pesquisa “resulta de um processo formal e sistemático de

desenvolvimento do método científico e que seu objetivo fundamental é apresentar respostas para problemas, mediante o emprego de procedimentos científicos”.

A atividade de pesquisa, enquanto um processo lógico, sistemático, controlado e crítico, constitui-se em uma atividade intencional, processual e complexa de produção do conhecimento para a interpretação da realidade. Como tal, é carregado de escolhas teóricas e metodológicas que exigem a atenção do pesquisador que procura contribuir para a construção da vida social. (Tozoni-Reis, 2008). Sendo assim, o primeiro passo a ser dado pelo pesquisador é uma preocupação quanto à relevância científica e social da pesquisa, pois os processos de investigação dos fenômenos e questões sociais, em especial em educação, somente trarão contribuições caso forem rigorosamente planejados e executados. Quanto ao rigor capaz de sustentar a produção de conhecimentos para a construção de processos educativos de qualidade, Brandão afirma que:

Quanto mais rigorosos para com a sua ciência, tanto mais os cientistas *conscientes* coçavam na cabeça perguntas inquietantes que se começa ou continua a ter depois que a pesquisa afinal foi feita e tudo parece, em teoria, tão perfeito. Para o quê serve o conhecimento social que a minha ciência acumula com a participação do meu trabalho? (Brandão, 1981, p. 10).

Estas ideias indicam as contribuições sociais dos produtos da ciência e que o conhecimento científico não pode ser visto apenas do ponto de vista técnico. Sendo assim, Martins e Theóphilo (2008, p. 2), a partir da “experiência e do conhecimento adquirido na realização de estudos e permanente atenção dirigida para a produção científica gerada” na contabilidade, apresentam inadequações das pesquisas em contabilidade, ressaltando que o primeiro ponto a ser repensado é quanto ao “atendimento de quesitos fundamentais na escolha do assunto-tema-problema”.

Apesar de parecer fácil identificar problema relevante de pesquisa e este ser capaz de conduzir à investigação científica, esse é um dos grandes entraves dos estudantes. Conforme Martins e Theóphilo (2008), muitas pesquisas apresentam sérias incongruências em relação aos problemas formulados e as respostas obtidas na pesquisa científica. Para que esta incongruência seja evitada, as competências em pesquisa do pós-graduando devem ser desenvolvidas e otimizadas, assim como o acompanhamento de todo o processo de pesquisa é fundamental, através de tutoria e orientação de docentes do curso no qual está matriculado.

Para Gil (2010, p. 3), um projeto de pesquisa deve “especificar os objetivos da pesquisa, apresentar a justificativa de sua realização, definir a modalidade de pesquisa e determinar os procedimentos de coleta e análise de dados”. Esses passos são essenciais para a condução da pesquisa em si, tendo em vista a complexidade que é uma investigação, a qual é norteadada por

preceitos e características metodológicas. A capacidade que cada indivíduo tem em formular o problema, os objetivos, as justificativas, a metodologia da investigação, depende, em grande parte, do espírito científico que este se propõe a empregar. (Gil, 2008). Assim, um problema deve ser formulado quando este faz parte da vivência do pesquisador ou pela sua “sensibilidade social”, conforme a temática a ser abordada. (Alves, 2014, p. 67).

O projeto de pesquisa inserido no regime didático do curso visa o desenvolvimento da maturidade científica do pós-graduando. (Amadio, 2003). Sua elaboração e execução exigem conhecimentos técnico-científicos em vista das exigências acadêmicas postas pelo curso. Esta compreensão do que se espera do discente vai além da sua competência técnica em realizar uma pesquisa; espera-se dele a capacidade de superar as dificuldades já ressaltadas por Martins e Theóphilo (2008, p. 4), quando discutem os “10 pecados” encontrados nas pesquisas em Ciências Contábeis e afirmam que a questão central está no atendimento de quesitos fundamentais na escolha do assunto-tema-problema. Para os autores:

Um primeiro ‘pecado’ notado na produção científica em Contabilidade no Brasil refere-se ao não atendimento de três quesitos fundamentais na escolha do assunto-tema-problema: importância, originalidade e viabilidade. É imprescindível que esses quesitos sejam atendidos simultaneamente: o tema de estudo deve ser, ao mesmo tempo, importante, original e viável. (Martins & Theóphilo, 2008, p. 4).

O atendimento a estes quesitos de ordem epistemológica e científica em um projeto de pesquisa requer competências que vão além das técnicas, envolve, antes de qualquer coisa, valores morais e éticos (Volpato, 2009), sensibilidade social, criatividade, referencial teórico que explique a realidade e método. (Minayo, 2010). Isto indica que o projeto de pesquisa requer envolvimento do pesquisador. É um artefato, “construído artesanalmente por artífice através do trabalho intelectual”. (Deslandes, 2010, p. 31). Para esta autora, um projeto de pesquisa “constitui a síntese de múltiplos esforços que se contrapõem e que se complementam: de abstração teórico-conceitual e de conexões com a realidade empírica, de exaustividade e síntese, de inclusões e recortes, sobretudo, de rigor e criatividade”. (Deslandes, 2010, p. 31).

Para este trabalho exaustivo, o pesquisador precisa articular informações e conhecimentos disponíveis (um amplo conjunto de saberes e técnicas), usar tecnologias (internet, programas, *software* etc.), “empregar sua imaginação e emprestar seu corpo ao esforço de realizar a tarefa. Quem duvida que as vistas cansam, as costas ardem, e a coluna dói depois de longos dias em frente a um computador ou a uma pilha de livros?”. (Deslandes, 2010, p. 31).

Estas observações indicam que um projeto de pesquisa não surge espontaneamente, mas única e exclusivamente pela vasta experiência ou pelo envolvimento, grande compromisso

social do pesquisador em relação à temática de seu interesse. É este quesito que atende a adequação do assunto-tema-problema, pois não há como separar “o trabalho da vida”; um deve enriquecer o outro e ambos devem se fortalecer mutuamente. Entretanto, torna-se necessário “o trabalho sistemático para o domínio de teorias e métodos, justamente para que o pesquisador possa ser criador, evitando o ‘fetichismo do método’ e da ‘técnica’, e desta forma pode usá-los artesanalmente, adequando-os, reinventando os caminhos próprios para sua investigação”. (Deslandes, 2010, p. 31).

Estas questões fazem parte do domínio de competências e habilidades a serem desenvolvidas pelo pesquisador, as quais já foram discutidas no decorrer deste estudo; entretanto, vale a pena ressaltar estas três dimensões interligadas, segundo Deslandes (2010, pp. 33-34):

- a) **dimensão técnica** – regras reconhecidas como científicas para a construção de um projeto;
- b) **dimensão ideológica** – relaciona-se às escolhas do pesquisador, neutralidade e objetividade;
- c) **dimensão científica** – procura ultrapassar o senso comum através do método científico–realidade social, reconstruído através de um processo de categorização.

Por outro lado, o compromisso ético assumido com um projeto de pesquisa está envolto de propósitos e compromissos sociais que, no decorrer da trajetória, vão sendo alcançados. (Ghedin, 2009). A elaboração de um projeto de pesquisa exige que o pesquisador assuma uma responsabilidade pública com a realização daquilo que se propôs a fazer, mesmo que mudanças e adaptações sejam necessárias e devam acontecer. Os ajustes aos movimentos da realidade fazem parte dos compromissos éticos de uma pesquisa. Entretanto, são vários esforços, atitudes e ações atreladas aos compromissos assumidos que exigem atividades e comportamentos como:

1. Pesquisa bibliográfica disciplinada, crítica e ampla
  - Diálogo reflexivo e crítico entre as teorias e outros estudos com o objeto da investigação;
  - Pesquisa ampla, porque deve dar conta do “estado” da arte atual do conhecimento sobre o problema;
2. Articulação criativa – delimitação do objeto de estudo
3. Humildade - reconhecendo que o conhecimento científico tem sempre um caráter:
  - Aproximado;
  - Provisório;
  - Inacessível em relação à totalidade do objeto, pois as ideias são mais imprecisas que o próprio objeto de estudo;
  - Vinculado à vida real.

Condicionado historicamente, a ética “é fruto da história, da cultura social etc.”. (Deslandes, 2010, pp. 36-37). Para a autora em questão, dentre os ciclos da pesquisa, esta seria a fase exploratória, considerada a mais importante na construção de uma investigação científica.

Pode-se perceber, então, que “a escrita de um projeto de pesquisa envolve o mapeamento sistemático e um conjunto de recortes que define uma cartografia de escolhas para abordar a realidade”. (Deslandes, 2010, pp. 38-39). Nesta direção, existem componentes e questões interligadas que orientam um projeto de pesquisa, tais como:

- a) **O quê** pesquisar? (Envolve a definição do problema-objeto de estudo, teoria de base conceitual e hipóteses a serem testadas)
- b) **Para quê** pesquisar? (Envolve os propósitos ou objetivos do estudo: que resultados se quer alcançar?)
- c) **Por quê** pesquisar? (Envolve a justificativa/motivos da escolha do tema-problema de estudo)
- d) **Como** pesquisar? (Caminho que melhor indica o alcance dos objetivos e os resultados desejados)
- e) **Por quanto tempo** pesquisar? (Indica o tempo disponível, prevê a viabilidade da pesquisa, cronograma de execução)
- f) **Com que recursos?** (Envolve a capacidade financeira do pesquisador)
- g) **Com que fontes?** (Envolve o conjunto de autores, estudos e acesso às pesquisas de base)
- h) **Com que dados?** (Envolve o acesso livre à base de dados empíricos e informações que viabilizam a pesquisa).

Conforme se pode observar neste texto, o compromisso do aluno vai além do título ambicionado, envolvendo compromisso social, ético e profissional, pois as dissertações de mestrado e/ou teses de doutorado são caracterizadas por um trabalho de grau acadêmico-científico. (Demo, 1991). Estes trabalhos são desenvolvidos mediante pesquisa sobre tema relevante de determinada área, obedecendo à metodologia própria para iniciação científica, preceitos da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e regras ortográficas e gramaticais da língua portuguesa. (Amadio, 2003). Portanto, estes devem ser de qualidade tanto do ponto de vista científico como profissional e social.

### 2.3 A análise crítico-epistemológica da produção científica

A produção científica tem evoluído, nos últimos anos no Brasil, com a publicação de teses e dissertações provenientes de programas de pós-graduação *stricto sensu* nas diferentes áreas do conhecimento, bem como da quantidade de periódicos científicos oriundos desses programas e de eventos científicos realizados nas áreas que também acompanham esse crescimento. Witter (2006) destaca que a produção científica teve grande aumento nos diversos segmentos sociais, especialmente no século XX.

Neste sentido, Martins e Theóphilo (2008, p. 1) dizem que “o grande incremento quantitativo na produção científica da área exige a permanente atenção para seus aspectos de qualidade”. Para estes autores, os “estudos fundam-se na ideia de que é imprescindível que os

pesquisadores estejam atentos para a natureza do conhecimento gerado em seu campo de estudos, assim como para os fundamentos que norteiam as investigações” (p. 1).

A análise da produção científica ganhou historicamente um campo específico de estudo denominado de epistemologia. Lima (2010, p. 117) explica este termo e diz que tem “origem na composição grega *episteme* (conhecimento, ciência) + *logos* (discurso, teoria, tratado, estudo de), consistindo na teoria ou tratado sobre a ciência ou teoria do conhecimento”. A epistemologia enquanto disciplina cujo objeto é a ciência, tem como objetivo estudar de maneira crítica os princípios, as hipóteses gerais, as conclusões das várias ciências, para delas apreciar o valor e o alcance objetivo. Neste sentido, Mora (1993, p. 216) explica que o “termo ‘epistemologia’ ganhou o status de teoria do conhecimento científico, utilizado tanto para entender as ciências, como para estudar seus principais problemas e implicações. Por isso seu uso tornou-se muito mais difundido e aceito na literatura científica”.

Em acordo com esta visão, Bunge (1980, pp. 12-13) diz que “a epistemologia ou ‘filosofia das ciências’ é o ramo da Filosofia que estuda a investigação científica e seu produto, o conhecimento científico”. Sendo assim, Lima (2010, p. 117) explica que a maior confirmação dessa definição é “o próprio entendimento do que venha a ser a epistemologia e sua contribuição à ciência e à pesquisa científica”. Nestes termos, Gamboa (1998) diz que a epistemologia significa teoria da ciência,

Reconhecida também como metaciência em geral, surge depois de se terem criado, para os casos mais específicos, as palavras metamatemática e metalógica. A metaciência é um estudo que vem depois da ciência e que tem por objeto a própria ciência, interrogando-a a partir de um nível superior sobre seus princípios, seus fundamentos, seus métodos, seus objetos, suas condições de validade etc. (p. 12).

Estas ideias indicam que o desenvolvimento das ciências depende não apenas dos avanços quantitativos, mas também da crítica e reflexão, “isto é, o desenvolvimento das ciências depende, além das investigações que visam seu crescimento linear, de estudos que se dediquem à reflexão crítica sobre o conhecimento nelas produzido”. (Martins & Theóphilo, 2008, p. 1). Neste sentido, Witter (2006) acrescenta que as pesquisas em metaciência têm como propósito analisar e avaliar a qualidade e a efetividade do conhecimento produzido em uma determinada área, bem como suas limitações e seus avanços.

Sendo assim, o aumento da quantidade de programas de pós-graduação no Brasil e o conseqüente aumento das pesquisas oriundas destes, fez com que a qualidade das investigações fosse objeto de avaliação. Para Gamboa (1998, p. 46), “é importante desenvolver estudos que pretendam a autorreflexão crítica sobre a pesquisa desenvolvida nos cursos de pós-graduação e o conhecimento das tendências metodológicas neles desenvolvidas”.

Conforme se vê, os estudos epistemológicos preocupam-se com as principais abordagens metodológicas, opções paradigmáticas ou modos diversos de interpretar a realidade. Tais pesquisas visam a discussão da produção acadêmica nas diferentes áreas do saber e procuram investigar que aspectos, dimensões e contextos vêm sendo privilegiados pelas pesquisas. Para N. S. Ferreira (2002, p. 121), “os pesquisadores que se ocupam desse tipo de estudo têm em comum a opção metodológica, pois são pesquisas de avaliação do conhecimento já produzidas em determinado tema”.

Na área contábil, E. A. Martins (2012) diz que a pesquisa contábil precisa melhorar sua qualidade e destaca problemas detectados, sugerindo melhorias para que a produção nesta área se torne mais valorizada. Em acordo com esta assertiva, Almeida (2014), com base nas avaliações negativas de 54 artigos submetidos a um periódico nacional da área contábil, analisa os pareceres dos avaliadores e descreve as principais problemáticas apresentadas pelas pesquisas. Tal estudo destaca a falta de consistência teórica e metodológica e problemas graves na produção textual o que tornam os trabalhos aquém da qualidade mínima exigida para uma possível publicação. Estes dados refletem a necessidade de revisão teórica e metodológica das pesquisas para que os estudos tragam maiores contribuições.

Diante desses requisitos acima, e em consonância com o problema especificado neste trabalho, é que se faz a análise das teses e dissertações produzidas no período de 2009 a 2013 em três programas de pós-graduação em contabilidade no Brasil, trazendo subsídios importantes para a comunidade acadêmica em geral.

O estudo epistemológico define-se como análise de segunda ordem ou análise conceitual que desenvolve questões sobre as ciências, sobre os processos de produção do conhecimento e sobre a pesquisa científica. (Gamboa, 1998). A epistemologia como estudo crítico-reflexivo dos processos do conhecimento humano tem elementos que, aplicados à pesquisa científica, permite questionamentos e análises constantes dessa atividade fundamental para o desenvolvimento das ciências, e dá subsídios para aprimorar a pesquisa.

A validade dos estudos epistemológicos da pesquisa educacional, conseqüentemente, é um veículo desafiador, considerando o seu caráter avaliativo da qualidade da produção científica e vigilância epistemológica pertinente, o que substancializa o trabalho e fornece elementos seguros para sua construção.

## 2.4 A produção do conhecimento por meio da pesquisa em educação

Antes de se iniciarem as discussões sobre a pesquisa em educação é importante definir o que se entende por educação. Sabe-se que existem diferentes concepções de educação, de ensino, de aprendizagem, de currículo, de aluno, de conhecimento, de professor, de sociedade etc. e, assim, modos diferentes de pensar a formação do professor e o perfil de competências desejadas a cada um. Entretanto, nesta pesquisa adotou-se a ideia de educação como instrumento de transformação da sociedade (Luckesi, 1993) e de educação superior como sistema formador de profissionais – cidadãos, autônomos, com capacidade de inserção no mundo do trabalho (Masetto, 2003). Esta se opõe à opinião de educação como instrumento de reprodução da sociedade e de educação superior como sistema formador de profissionais para o mercado de trabalho. (Libâneo, 2002; Luckesi, 1993; Masetto, 2003; Pimenta & Anastasiou, 2002; Saviani, 2009). Estas visões são radicalmente antagônicas e fundamentam políticas de educação igualmente opostas.

A história da produção científica no Brasil, especificamente na área de educação, evidencia que sua institucionalização se deu a partir de 1938, com a criação do INEP, tendo este a responsabilidade de coordenar a produção, promoção e divulgação dos estudos nesta área do conhecimento. (Vieira, 2003).

Neste contexto, destacam-se os feitos do educador Anísio Teixeira frente à Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal, local criado para que a pesquisa educacional fosse desenvolvida. Este educador foi responsável pela criação de vários institutos ligados à pesquisa. (Vieira, 2003). As universidades adentraram nesta empreitada somente no final dos anos 1960, com a implantação dos primeiros programas de pós-graduação *stricto sensu*. Anteriormente a isso as pesquisas nas IES eram visadas mais aos interesses individuais ou coletivos dos docentes, os quais apontavam o aperfeiçoamento intelectual e profissional, sem a manifestação ou apoio das instituições de ensino para estas produções.

Nesta linha de pensamento, Ferraro (2005) ressalta que a pesquisa deveria estar consolidada para, a partir desta, emergir a pós-graduação. Conforme detalha Gouveia (1971), até a metade da década de 1950 as pesquisas produzidas tinham enfoque psicopedagógico, com temáticas envolvendo estudos do desenvolvimento psicológico, processo do ensino, além de métricas do aprendizado. A partir da segunda metade de 1950, o caráter das pesquisas é mais ligado aos aspectos culturais e expectativas de desenvolvimento da sociedade. A relação escola/sociedade passa a ter relevância nestes estudos, quando, a partir de meados de 1960, as



temáticas têm a ver com formação de professores, demanda profissional e outras relacionadas aos aspectos econômicos da educação.

A partir de 1970 novas temáticas são estudadas e o rigor metodológico também é observado. Além disto, novas abordagens e visões são dadas às pesquisas, ainda que dentro de uma mesma temática. (Gatti, 2001). O ano de 1971 é apontado como o início da fase de pesquisas nos recém-instalados programas de pós-graduação, o que só foi possível por intermédio das radicais transformações conceituais e administrativas das universidades, uma vez que elas estavam despreparadas para este fim. (Warde, 1990). Daí em diante, a formação continuada através destes cursos de pós-graduação passou a ser condição necessária para o ingresso e a permanência dos professores nas atividades docentes das IES, se tornando uma das principais fontes de produção científica. (Luckesi et al., 2005; Megid, 1999).

No início dos anos 1980 são realizadas pesquisas com enfoque na política educacional, raramente vistas antes, o que representa um novo marco. (Gatti, 2001). Neste período se avolumam as pesquisas chamadas “qualitativas”, compreendendo um “conjunto heterogêneo de perspectivas, de métodos, de técnicas e de análises”, o que abrangia estudo “etnográfico, pesquisa participante, estudos de caso, pesquisa-ação, até análises de discurso e de narrativas, estudos de memória, histórias de vida e história oral”. (L. S. Ferreira, 2009, p. 49). Pesquisas descrevendo situações reais, dentro da sala de aula, são as temáticas com prioridade nos estudos nas décadas de 1980 e 1990. Com isso, o fenômeno passa a ser visualizado dentro dele mesmo, ao passo que anteriormente a visão era de fora. (L. S. Ferreira, 2009).

André (2006), em um artigo intitulado “A jovem pesquisa educacional brasileira”, destaca o empenho manifestado pelos órgãos ligados à educação e à própria instituição de ensino, para se produzir pesquisas voltadas para o interesse dos professores, alunos e comunidade acadêmica em geral. Segundo a autora, as primeiras pesquisas aconteceram há quase 70 anos. Antes, eram as produções na área educacional e quando existiam eram desenvolvidas sem vínculo ou apoio institucional.

Entretanto, apesar de a história da pesquisa na área de educação ser recente, já existem muitas produções, especialmente as dissertações e teses desenvolvidas tanto nos programas de pós-graduação como em institutos de pesquisas e demais espaços. A análise acurada das pesquisas quanto à qualidade apresentada também faz parte da investigação científica, trazendo subsídios que evidenciam o nível individual e coletivo das produções científicas, sobretudo nas teses e dissertações, objeto da presente pesquisa.

## 2.5 Os programas de pós-graduação em contabilidade no Brasil

As áreas do conhecimento se desenvolvem e se aperfeiçoam pela expansão das atividades de pesquisa e sua comunicação. Os conhecimentos gerados pelas produções científicas contribuem para a criação de valor, desenvolvimento tecnológico e científico dos diferentes ramos do saber. Por isso, a preocupação com o acompanhamento da evolução da ciência e a vigilância na pesquisa se faz presente nas várias áreas do conhecimento.

A pós-graduação caracteriza-se pela atividade de pesquisa. O Brasil ocupa posição de destaque na produção científica e na geração de tecnologia de ponta. Sabe-se que o desenvolvimento de um país está, sem dúvida, vinculado aos investimentos aplicados em pesquisa e formação de recursos humanos. Apesar dos avanços obtidos, em relação à área contábil, os investimentos ainda são incipientes. Faz-se necessário a criação de uma cultura científica e a implementação de políticas que priorizem a produção do conhecimento científico nesta área para que contribua para o avanço desta ciência e da profissão contábil.

A contabilidade como uma ciência social aplicada tem como objeto de estudo o patrimônio das entidades, sendo assim, seu objetivo primordial é gerar informações de natureza econômico-financeira, física, de produtividade e social, de forma inteligente e estruturada, acerca da composição e das mutações que ocorrem no patrimônio dessas entidades, que sejam úteis para tomada de decisões. (Iudícibus, 2015).

O primeiro programa de mestrado em contabilidade no Brasil surgiu em 1970 e o de doutorado, em 1978, ambos oferecidos pela Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, da Universidade de São Paulo (FEA/USP). Na mesma década de 1970 foi criado o Programa de Mestrado em Ciências Contábeis da Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro, que em 1991 foi reestruturado e transferido para a Universidade Estadual do Rio de Janeiro. (Peleias, 2007).

De acordo com os dados cadastrais da plataforma Sucupira (CAPES, 2015), das 27 IES que oferecem estes programas até 2015, apenas cinco programas foram criados antes do ano 2000, tendo apenas um doutorado até esta data. Isso significa que a expansão dos últimos 15 anos representa mais de 85% do total de programas abertos e em atividade até 2015. Os dados de 2015 contam com 27 cursos de mestrado, dos quais três são mestrado profissional e 12 cursos de doutorado.

Tabela 3

**Programas de pós-graduação *stricto sensu* na área contábil ativos em 2015**

N	Nome da IES	UF	NOTA			INÍCIO		
			MA	D	MP	MA	D	MP
1	Universidade de São Paulo - USP	SP	6	6	-	1970	1978	-
2	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP	SP	3	-	-	1978	-	-
3	Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ	RJ	5	4	-	1998	2014	-
4	Centro Universitário Fecap - Unifecap	SP	4	-	-	1999	-	-
5	Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos	RS	5	4	-	2000	2013	-
6	Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC	SC	4	4	-	2004	2013	-
7	Universidade Regional de Blumenau - FURB	SC	4	4	-	2005	2008	-
8	Universidade Federal do Paraná - UFPR	PR	4	4	-	2005	2014	-
9	Universidade de São Paulo - USPRP	SP	4	-	-	2005	2013	-
10	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE	PE	4	-	-	2006	-	-
11	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG	MG	4	-	-	2007	-	-
12	Universidade Federal da Bahia - UFBA	BA	3	-	-	2007	-	-
13	Universidade de Brasília - UnB	DF	5	5	-	2007	2007	-
14	Universidade Federal do Rio Grande do Norte - Multiinstitucional - UFRN	RN	5	5	-	2007	2007	-
15	Universidade Federal da Paraíba - Multiinstitucional - UFPB	PB	5	5	-	2007	2007	-
16	Fundação Instituto Capixaba de Pesq. em Cont. Econ. e Finanças - FUCAPE	ES	4	4	-	2009	2009	-
17	Universidade Federal do Espírito Santo - UFES	ES	3	-	-	2010	-	-
18	Universidade Federal de Uberlândia - UFU	MG	3	-	-	2013	-	-
19	Universidade Estadual de Maringá - UEM	PR	3	-	-	2014	-	-
20	Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN	RN	3	-	-	2015	-	-
21	Universidade Federal da Paraíba - UFPB	PB	4	4	-	2015	2015	-
22	Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ	SC	3	-	-	2015	-	-
23	Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNOESTE	PR	3	-	-	2015	-	-
24	Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE	PE	3	-	-	2015	-	-
25	Fundação Instituto Capixaba de Pesq. em Cont. Econ. e Finanças - FUCAPE	ES	-	-	5	-	-	2001
26	Universidade Presbiteriana Mackenzie - UPM	SP	-	-	4	-	-	2008
27	Fucape Pesquisa Ensino e Participações Limitada - FUCAPE RJ	RJ	-	-	3	-	-	2015

*Nota.* MA = Mestrado Acadêmico; D = Doutorado; MP = Mestrado Profissional. Fonte: Adaptado de “Dados cadastrais do programa”, de CAPES, 2015.

Dos programas instituídos no Brasil, a USP foi a primeira IES a oferecer ambos os graus, mestrado e doutorado, os quais datam de 1970 e 1978, respectivamente. Posteriormente, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) passa a oferecer também o mestrado (1978), seguido pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 1998, e no ano seguinte, o Centro Universitário da Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado (UniFECAP). Esses dados confirmam que a distância existente entre universidades europeias e dos Estados Unidos em questão de tempo é bastante acentuada. Assim, aqueles que pretendiam ter formação *stricto sensu* em contabilidade anterior a 1970, necessário era sair do país.

Conforme se pode perceber pela Tabela 3, alguns programas de pós-graduação *stricto sensu* na área contábil são recentes, não se difere das demais áreas do conhecimento. Entretanto, está crescendo e se desenvolvendo com rapidez, entretanto, este crescimento ainda são incipientes em vista da consolidação da pesquisa, do desenvolvimento técnico-científico da área, da educação contábil e da formação de pesquisadores e das novas descobertas no campo da contabilidade.

### **2.5.1 A pesquisa na área da educação contábil**

Os programas de pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade são os maiores produtores de ciência neste campo do saber, seja através das dissertações, artigos ou teses. (Laudelino, Navarro, & Beuren, 2010). Algo fundamental, porém, dentro do campo científico, é ter o controle minucioso do que se está produzindo. Por isso, alguns pesquisadores se preocupam em realizar uma pesquisa das pesquisas, o que equivale a fazer o levantamento dos documentos produzidos em épocas distintas, através de critérios distintos em cada investigação. Dentro desta perspectiva, um dos aspectos que se analisa nestes trabalhos são os focos ou temáticas que mais se desenvolvem ou pesquisam os mestres e doutores, especialmente. (N. S. Ferreira, 2002).

A pesquisa em contabilidade no Brasil teve seu início a partir de 1970, com o oferecimento do programa de pós-graduação oferecido pela FEA/USP. O ano de 1980 foi frutífero na produção científica, quando foram elaboradas 17 pesquisas que envolviam a contabilidade, representando uma evolução acadêmica bastante acentuada em relação ao período inicial. (Riccio, Sakata, & Carastan, 2004).

Em se tratando de teses, Vendramin (2014) pesquisou as 259 teses produzidas no período de 1978 a 2013, desde a criação do programa de pós-graduação em Ciências Contábeis oferecido pela FEA/USP. Destas, apenas dez (10) pesquisas focavam o tema referente ao ensino contábil, o que representa menos de 4% do total de teses avaliadas no período.

Em periódicos da área contábil, vale destacar que o Congresso da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis (ANPCONT) e o Congresso USP de Controladoria e Contabilidade também dispõem de uma linha temática para publicação voltada à educação e pesquisa em contabilidade. Como incentivadora deste tema, o Congresso EnANPAD, dirigido aos programas de Administração, dispõe de uma divisão acadêmica específica relacionada com o Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, o que contribui para que artigos com a temática voltada à educação contábil sejam evidenciados.

Alguns outros periódicos nacionais também recebem e avaliam a publicação de artigos relacionados às temáticas de educação em contabilidade, entre eles pode-se citar a Revista Contabilidade e Finanças, Revista de Contabilidade e Organizações, Revista Universo Contábil, Contabilidade Vista e Revista, Revista Ambiente Contábil e a Revista Contemporânea de Contabilidade. Apesar de existirem várias revistas que aceitam esta temática, a quantidade publicada acaba sendo muito baixa em relação a qualquer outro assunto. (Miranda, Santos, Nova, & Cornachione, 2013b).

Dentre estas publicações, ressalta-se a de Slomski e Martins (2008), quando foram explanadas as competências e saberes que são necessários para a docência contábil, e esta, reflexiva. Destaca a pesquisa que “os saberes e competências atitudinais, de ação, metodológicas e de comunicação” são as mais necessárias para que o ensino seja reflexivo. (Slomski & Martins, 2008). Este tipo de abordagem lança questionamentos sobre o desempenho dos docentes, mas também pode levar a outras indagações.

A pesquisa científica sobre os temas da educação acaba incentivando a produção de ulteriores que se relacionam com os discentes, a estrutura acadêmica, o currículo e a gestão destes cursos, a ética e o estudo de casos para aplicação no processo de ensino e aprendizagem. Isto evidencia o quão complexo é um sistema educacional, onde vários sujeitos estão envolvidos, existindo uma inter-relação entre eles e seus objetos.

## **2.6 A formação de professores: breve revisão teórica**

A formação continuada de professores exige análises permanentes sobre sua configuração, por isso tem sido objeto de reflexão e tema de interesse de muitas pesquisas. Pinto, Barreiro, e Silveira (2010) consideram que a docência, assim como outras profissões, precisa estar alinhada com as mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas da atualidade e que “essa imposição apresenta-se tanto como condição para acompanhar a evolução do conhecimento, como para redirecionar as ações docentes em busca do atendimento às novas demandas educacionais”. (p. 1).

Neste contexto, a problemática vivenciada pelos professores do ensino de contabilidade faz parte de um contexto educacional mais amplo. Assim, embora apresente algumas especificidades, não pode ser desenvolvida deixando de lado o conhecimento sobre a formação de professores em geral.

De acordo com Pinto, Barreiro, e Silveira (2010, p. 9), já é consenso o fato de os professores não mobilizarem em “sua prática somente os saberes recebidos em sua formação acadêmico-profissional, sendo produtores de saberes gerados no exercício de sua profissão, conduzindo a novas percepções sobre a formação continuada desses profissionais”. Isso indica que a formação de professores, conforme já discutido, é influenciada por conceitos de universidade, de educação, de ensino, de aprendizagem e, de currículo predominante em cada época, que por sua vez determinam a função docente nas instituições de educação e na sala de aula.

Corroborando com esta afirmação, Gómez (1995) discute as concepções que permeiam a formação docente e diz que existem dois modelos teóricos distintos subjacentes à formação docente. A primeira enfoca o professor como “técnico-especialista que aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico” e a segunda reconhece o professor como “crítico, que reflete, toma decisões e que cria durante a sua própria ação”. (Gómez, 1995, p. 96).

O modelo racional e técnico pode ser relacionado com uma concepção da profissão docente como um “ofício sem saberes” e que inclui “perspectivas que valorizam a vocação, o talento, a intuição, a experiência, a cultura ou o domínio dos conteúdos”. (Gauthier, Malo, Simard, Desbiens, & Martineau, 1998, p. 5). Nesta lógica investigativa, de acordo com Gauthier et al. (1998, pp. 43-55), estudos de natureza sociológica foram também realizados partindo do pressuposto de que o “ensino não era uma variável importante para explicar o desempenho dos alunos e sim a influência do meio social”. Entretanto, nos anos 60, as pesquisas voltaram as atenções para a sala de aula e nela o foco foi a aprendizagem dos alunos, sob forte influência dos estudos de Piaget e da teoria do behaviorismo. (Gauthier et al., 1998).

Nestas pesquisas o professor é visto como um gestor de comportamentos que deve organizar e direcionar a aprendizagem dos alunos, muito mais um psicólogo do que um professor. Ele deve ter conhecimento de um conjunto de técnicas e recursos que viabilizem o ensino com a maior eficiência e eficácia possível. Neste sentido, os professores devem possuir uma base de conhecimentos advindos da psicologia, da sociologia, da filosofia e da educação. Parte destes conhecimentos são selecionados numa perspectiva aplicacionista bastante pragmática, que complementa o conjunto de saberes necessários para sua boa atuação. (Gómez, 1995).

Esta linha de investigação é classificada por Gauthier et al. (1998, pp. 25-27) como processo-produto, e seus desdobramentos, orientados pela concepção da profissão docente, como a “manipulação de saberes sem ofício” e as pesquisas tinham como foco de investigação, primordialmente, a análise “do que os professores fazem” e não “aquilo que eles sabem”. De acordo com Borges (2001), estas pesquisas se configuram como intermediárias entre o paradigma positivista-quantitativo e as estratégias de pesquisa qualitativas, que passaram a predominar a partir dos anos 80, “com influências da sociolinguística e da antropologia, na busca de instrumentos para analisar as mediações entre o social e o cognitivo e melhorar a aprendizagem dos alunos”. (p. 65).

Estas assertivas apontam para a necessidade de mudança e de valorização tanto do ensino como da pesquisa na formação do professor universitário. Pimenta e Anastasiou (2002)

destacam a importância de se perceber como estas duas esferas andam juntas, já que ambas decorrem de uma visão epistemológica. Isso significa dizer que a docência universitária exige a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Faz parte dessa característica integradora a produção do conhecimento, bem como sua socialização. A associação entre elas aponta para a atividade reflexiva, crítica e problematizadora do futuro profissional, com capacidade para associar componentes curriculares, projetos de pesquisa e de intervenção. (Cavaton, 2000).

Entretanto, a crise na educação fez com que se deslocasse o enfoque das pesquisas sobre desempenho, eficiência e eficácia para direcionar o olhar para os saberes dos professores, “saberes especializados, próprios, como em outras profissões”. (Gauthier et al., 1998, p. 28) Assim, a formação docente passou a valorizar os saberes por eles construídos relacionando-os à sua profissionalização, sendo que a docência se apresenta como um “ofício feito de saberes”. (Gauthier et al., 1998, p. 28).

Os achados das pesquisas nesta linha, “além de cumprir um papel estratégico na formação de professores, serve, também, para a constituição de um núcleo de saberes profissionais” que pode facilitar sua socialização profissional (Gauthier et al., 1998, p. 60). A análise da realidade brasileira sob estes enfoques e linhas de pesquisa foi realizada em estudos como os de Fiorentini e Souza e Melo (1998), Lelis (1996), Ludke (1998, 2001) e Therrien (1995), essencialmente presentes em teses, congressos e publicações, sendo que tornaram-se mais presentes na segunda metade dos anos 1990.

Destacam-se, no Brasil, autores como Freire (1992; 1996; 2000), Freire e Faundez (1985), Masetto (1998; 2003), Pimenta e Anastasiou (2002) e Pimentel (1993), que, preocupados com a formação de professores e questões didáticas, se voltam para a sala de aula universitária como sendo um espaço de investigação, criação e inovação. Tais pesquisas questionam a política de formação dos educadores e a correlação entre a crescente especialização oferecida pelos cursos de pós-graduação. Estes autores apontam que os altos níveis de qualidade atingidos pelos programas de pós-graduação não têm sido suficientes para uma melhor qualificação do professor para o exercício da docência universitária. Estas colocações indicam que os saberes docentes podem resultar da prática reflexiva; entretanto, esta prática não é individual, mas coletiva. Como referencial teórico, tomou-se a literatura sobre a formação do professor que privilegia a investigação do processo pelo qual o professor aprende a ensinar no decorrer de sua atuação docente, porém mediado pelas ciências da educação - adotando uma perspectiva de desenvolvimento profissional, especialmente as proposições de Tardif, Lessard, e Lahaye (1991) e Zeichner (1993).

Com base no que foi até aqui exposto, faz-se necessária aprofundar estas análises, matriz teórica e conceitos que devem fundamentar a profissionalização docente.

### ***2.6.1 Eixos temáticos da formação do professor***

A formação do professor passa a ser defendida aliada ao movimento da profissionalização do ensino. (Masetto, 2003). Autores como Ramalho, Nuñez, e Gauthier (2003), ressaltam que a partir dos anos 1990 acentuou-se a preocupação com a profissionalização docente e a qualidade da educação.

Seguindo na mesma direção, Masetto (2003) diz que um dos pontos mais preocupantes e que merecem atenção é a formação docente de qualidade. Conforme o autor, essa carência pode ser em razão da inconsistência na formação inicial ou continuada, fazendo com o professor se oriente apenas pelos conceitos e experiências vividas como aluno. Contudo, pensar em docência é ir além da prática profissional. Docência envolve competências e saberes necessários para ensinar além da reflexão sobre a própria prática cotidiana em sala de aula. (Ramalho, Nuñez, & Gauthier, 2003).

A formação profissional e a identidade docente são temas emergentes no contexto educacional brasileiro, o que faz com que surjam cada vez mais pesquisas que tratam do processo formativo do professor. Pesquisas desta natureza colaboram para a discussão sobre as “relações do professor com as práticas culturais, questões de carreira, organização profissional e sindical, e questões de gênero”. (André, Simões, Carvalho, & Bzrezinski, 1999, p. 303).

A pesquisa presente pesquisa tem como foco a formação de professores e toma como referências as temáticas selecionadas pelo Grupo de Trabalho 8 (GT8) da ANPED, sob o título “Formação de Professores”. De acordo com a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED (2015), este eixo de formação de professores objetiva propiciar a interlocução entre os pesquisadores de diferentes grupos e instituições que elegem a formação de professores como objeto de estudo e investigação. O eixo acolhe resultados de pesquisas sobre os seguintes temas: desenvolvimento profissional, formação continuada, identidade docente, profissionalidade, profissionalização e políticas de formação de professores. Com essa perspectiva mais ampliada e plural, entende-se como objeto global do campo de pesquisa sobre formação de professores o estudo do processo de construção, desenvolvimento e aprofundamento do conhecimento e das competências necessárias ao exercício da profissão de ensinar, seus impactos e resultados.



Com a intenção de mapear os estudos que fazem parte destas seis linhas de pesquisa, serão discutidos conceitos e problemáticas estabelecidas. A abordagem dos temas está amparada em pesquisadores da área educacional, tais como André (2010), Fusari (1988), Libâneo (2002), Marcelo (2009b), Mizukami et al. (2002), Nóvoa (1992), Tardif e Faucher (2010) e Zanchet, Vasconcelos, Moraes e Ghiggi (2008), além de outros que contribuem para o desenvolvimento das teorias e pesquisas sobre a formação e qualificação docente.

#### **a) Desenvolvimento profissional**

O conceito de desenvolvimento profissional docente, na contemporaneidade, tem evoluído e vem sendo discutido por vários pesquisadores. Na concepção de Marcelo (2009b, p. 9), o desenvolvimento profissional docente pode ser entendido “como um processo individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente ...; e que contribui para o desenvolvimento de suas competências”.

Zanchet et al. (2008) acrescentam que a organização em que os professores trabalham é o local de desenvolvimento profissional e pessoal do docente. Neste sentido, Day (1999, p. 4) complementa dizendo que este processo formativo em ação contribui para que os professores se tornem críticos e reflexivos, pois a reflexão se dá no momento em que “os professores, sós ou acompanhados, reveem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional”.

Neste sentido, autores como Sparks e Loucks-Horsley (1990, pp. 234-235) contribuem para uma melhor compreensão dos processos formativos dos docentes quando definem este desenvolvimento como “todo aquele processo que melhora o conhecimento, destrezas ou atitudes dos professores”. Sendo assim, os processos formativos servem de “estímulo para melhorar a prática profissional, convicções e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade do fazer docente”. (Zanchet, Vasconcelos, Moraes, & Ghiggi, 2008, p. 10). Nesta mesma direção, Griffin (1983, p. 2) entende que a formação em ação é uma “tentativa sistemática de alterar a prática, crenças ou conhecimentos profissionais do pessoal da escola”, com propósitos definidos. Entende-se, assim, que o desenvolvimento profissional dos docentes é uma oportunidade para a modificação das crenças, preconceitos e representações que estes trazem em sua trajetória de vida. (Marcelo, 2009b).

A mudança das crenças e valores proporcionada pela formação é apoiada por Heideman (1990, p. 4) quando diz que esta “vai além de um estágio meramente informativo, o que implica a adaptação à mudança, com vistas à mudança de ensino e atividades de aprendizagem,

alterando atitudes dos professores e melhorando os resultados acadêmicos dos alunos”. Isso significa dizer que a profissionalização docente possibilita aos profissionais da educação o “crescimento enquanto profissionais – e também como pessoas”. (Marcelo, 2009b, p. 15).

Esta concepção de formação profissional docente é defendida por Zanchet et al. (2008, p. 10) quando dizem que esta torna possível a adoção do conceito de professor reflexivo e a institucionalização de uma cultura de reflexão sobre a prática pedagógica, tendo em vista que os professores passam a refletir sistematicamente sobre suas próprias práticas e experiências, tendo “conhecimento e a compreensão de si mesmos”.

Tendo em vista que as novas formas de aprender e de se desenvolver na sociedade do conhecimento exigem novos modos de ensinar e de se posicionar na educação, e em acordo com estas ideias, Marcelo (2009b, p. 7), em seus estudos, apresenta um novo conceito de desenvolvimento profissional docente, definindo-o como um “processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional”. Este autor está relacionado com as linhas de pesquisa que se voltam para a formação docente, especificamente para a evolução dos conceitos de formação profissional e em conformidade com o movimento da profissionalização docente. Nesta mesma direção caminham os estudos de André (2010, p. 175), os quais voltam as análises para a produção do conhecimento sobre a formação docente, onde a maior preocupação desta autora centra-se na revisão das pesquisas já realizadas, com destaque para a evolução do conceito de formação e defesa de política de formação docente voltada para a qualificação da prática de ensino, a qual se reveste de relevância e intencionalidade diante da “qualidade da aprendizagem dos alunos”.

### **b) Formação continuada**

Para realizar seu trabalho docente é preciso que o professor se aproprie constantemente dos avanços das ciências e das teorias pedagógicas. Neste sentido, ao comentar sobre a formação do profissional docente, representada por um processo de apropriação destes avanços, Costa-Hübes (2008) diz que:

A formação continuada se insere, não como substituição, negação ou mesmo complementação da formação inicial, mas como um espaço de desenvolvimento ao longo da vida profissional, comportando objetivos, conteúdos, formas organizativas diferentes daquela, e que tem seu campo de atuação em outro contexto. (p. 23).

Neste sentido, Costa-Hübes (2008) sugere uma formação que é permanente, um processo que alia a prática docente às construções e mudanças que são sugeridas pela ciência e teorias, além de serem requeridas pelas exigências do trabalho. Na mesma linha de pensamento,

ao se referir às mudanças necessárias para a reconstrução da identidade profissional, Mizukami et al. (2002, p. 28) afirmam que o processo formativo visa a “reflexividade crítica sobre as práticas pedagógicas e de uma permanente (re)construção da identidade do docente”. A exigência de mudança e adaptação para corresponder às demandas da profissão são um incentivo para que a formação contínua seja realidade na vida do professor.

Considerando que as mudanças são necessárias para a qualificação docente, Morgado (2011, p. 803) afirma que todo esse processo:

É um contributo educativo valioso para compaginar pensamento e ação, reformular e atualizar a preparação dos professores, questionar as práticas de ensino, identificar problemas e necessidades dos docentes e das escolas e desenvolver novas formas de relacionamento e novos modos de trabalho.

Para esta repaginação de pensamento e ação serem executadas, os professores devem se valer do próprio ambiente de trabalho, onde estes podem refletir sobre sua atuação, a fim de que os questionamentos levantados sejam palco para a reconstrução do processo educativo. Concebe-se, portanto a ideia de que este desenvolvimento deve estar “integrado no dia-a-dia dos professores e da escola e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais” (Nóvoa, 2002, p. 57), ou seja, o ato de ser professor culmina no local de trabalho, sendo este o principal ambiente para o aprendizado do ato de ensinar. A concepção de local de formação contínua também é compartilhada por Mizukami et al. (2002, p. 192), ao afirmarem que a IES onde o professor atua é “o *locus* privilegiado e polo desencadeador de formação contínua de professores, pois vincula-se à vida e à cultura do contexto de atuação”.

Depreende-se, desta forma, que a prática pedagógica e as experiências profissionais do professor em seu ambiente (sala de aula) representam sua própria formação, e, nas palavras de Borges e Tardif (2001, p. 16), fazem parte do processo formativo e isto “justificaria a ênfase na valorização dos conhecimentos experienciais em processos formativos”. Há de se mencionar que o crescimento profissional em termos qualitativos se dá de maneira reflexiva e contínua (Mizukami et al., 2002) e, de certa forma, significa dizer que o professor passa a ser aluno de si mesmo, na medida em que aprende com as suas práticas e experiências do dia a dia, utilizando-se do modelo crítico-reflexivo para a sua evolução.

Os estudos relacionados apontam para um consenso entre o local de formação contínua, sendo o local de trabalho - a sala de aula - o ambiente principal no desenvolvimento profissional do docente. Desta forma, conforme apontam os autores, a reflexão crítica sobre o próprio desempenho e experiências de ensino deve ser evidenciada, sendo este um dos pilares para a

formação, além de as relações entre os diversos educadores, colegas de profissão, contribuírem para que este processo formativo seja eficiente.

### **c) Profissionalidade**

Na confluência de dois aspectos - saber e identidade profissionais - situa-se a profissionalidade, definindo o que é ser professor hoje, e que tem estado na base de muitas das reformas que têm procurado implementar-se nos sistemas educativos, nos últimos anos.

A referência ao conceito de profissionalidade docente é entendida como aquilo que “é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”, sendo constituída pelos “currículos, práticas metodológicas ou a avaliação” (Gimeno, 1995, pp. 64, 67), além dos valores próprios de cada profissional. Esta constituição que o autor fala envolve diferentes concepções e abordagens de ordem “sociológica, antropológica, histórica, ideológica, enfim, diversos olhares”. (Gimeno, 1995, p. 66). Assim, reconhece-se que a profissionalidade desenvolve-se durante a vida, de forma progressiva, onde os valores, as culturas, e as práticas estão introjetadas na vida do docente, caracterizando-o como um profissional do ensino.

Na mesma direção apontam os estudos de Tardif e Faucher (2010, p. 35), reconhecendo que a profissionalidade se constrói de forma progressiva e contínua, baseia-se no “desenvolvimento de competências e da identidade profissional, inicia-se na profissionalização e prolonga-se ao longo de toda a carreira, sendo, por isso, um processo que permite aos professores apropriarem-se das práticas, da cultura e dos valores da profissão”.

Desta forma, percebe-se que os autores acima enfatizam as características que identificam a profissão docente, os quais se apossam de saberes específicos, seus valores e práticas pedagógicas. Da mesma forma, Roldão (2009) qualifica e destaca a exclusividade do grupo docente, o qual toma “posse de um saber próprio, distinto e exclusivo do grupo que o partilha”. (Roldão, 2009). A autora procura destacar que esta exclusividade de conhecimentos, técnicas, valores e aptidões caracteriza a classe profissional docente, sem se confundir com outras classes profissionais, que devem ter suas especificidades.

O ato de ensinar é algo específico do professor e está inserido no contexto do termo profissionalidade, de alcançar valores e desenvolvê-los na prática de ensino. Isto é percebido por Contreras (2002, p. 74), quando afirma que o que está diretamente ligado “às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo”. Pode-se dizer que o sucesso dos alunos está diretamente relacionado à profissionalidade do educador, o qual também transmite valores aos educandos. Desta forma, a profissionalidade é a busca do

aperfeiçoamento docente e de um desenvolvimento profissional e pessoal. (Paula, 2012). De acordo com o autor, isto se resume à “ânsia que o professor tem por conhecer, por crescer, aumentar seu conhecimento, aperfeiçoar-se e ser reconhecido por isso entre os pares e na sociedade. É um movimento de dentro para fora, é uma busca, uma procura...”. (Paula, 2012, p. 3).

Percebe-se, portanto, que os autores caminham na mesma direção, apontando as características próprias da profissão de professor e definindo-a com o termo profissionalidade docente, indicando que todos os atributos, saberes, valores, conhecimentos especificam quem é o profissional da educação.

#### d) **Profissionalização**

Tratando-se de um processo que visa o desenvolvimento de competências profissionais, a profissionalização deve promover, em simultâneo, a apropriação de uma dada cultura profissional por parte dos formandos e favorecer a construção da sua identidade profissional, construção essa que irá prolongar-se ao longo da sua vida profissional.

Tardif (2000, pp. 7-8) traz uma importante definição sobre a profissionalização, dizendo que ela é “uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador, assim como da formação para o magistério”. Considera, também, que a diferença entre as profissões está na natureza do conhecimento profissional que, por sua vez, apresenta algumas dessas características:

- a) É especializado e formalizado;
- b) É adquirido na maioria das vezes na universidade, que prevê um título;
- c) É pragmático, voltado para a solução de problemas;
- d) É destinado a um grupo, que de forma competente poderá fazer uso deles;
- e) É avaliado e autogerido pelo grupo de pares;
- f) Requer improvisação e adaptação a situações novas num processo de reflexão;
- g) Exige uma formação contínua para acompanhar sua evolução;
- h) Sua utilização é de responsabilidade do próprio profissional. (Tardif, 2000, p. 10)

A implantação e o desenvolvimento destas características no ensino e na formação de professores têm sido um dos objetivos do movimento da profissionalização docente que, nos últimos anos, tem buscado construir um repertório de conhecimentos e definir competências para a formação e a prática da docência. Diante disso, Monteiro (2009, p. 49) advoga que a formação profissional “é um processo tanto de especialização como de socialização, através da qual o candidato ao exercício da profissão aprende uma postura profissional (*ethos*)”.

Tal movimento de profissionalização (Tardif & Faucher, 2010) pretendia apoiar não só a formação inicial de professores, mas também a sua formação contínua. Segundo os autores, a profissionalização, não seria sinônimo de capacitação, qualificação, conhecimento, formação,

mas a expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho.

Neste sentido, alguns autores (Day, 2001; Roldão, 2008) trazem a ideia de que a profissionalização faz parte da formação inicial do professor, culminando com a certificação, através da academia, de que este detém capacitação e competências para o exercício da função docente. Como a profissionalização se trata de um processo, a partir da formação inicial, é natural que ele perdure pela vida ativa de professor. Este processo visa o desenvolvimento das competências profissionais, se apropriando da cultura profissional e caminhando na construção desta identidade própria da docência. (Morgado, 2011).

Desta forma, a profissionalização corresponde ao “processo de transformação da pessoa em um profissional, abarcando uma gama de atitudes e funções complexas e variadas”. (Tardif & Faucher, 2010). Essas atitudes podem ser compreendidas na visão de Morgado (2011, p. 797), ao considerar que as “competências profissionais, cultura profissional e identidade profissional são, pois, três pilares essenciais da profissionalização para o desenvolvimento da profissionalidade docente.”

Nóvoa (1992, p. 23), da mesma forma, atribui à profissionalização a conquista de melhorias e autonomia na carreira docente, pois é através dela que “os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder, a sua autonomia”. Neste sentido, Libâneo (2002, p. 63) ratifica esta posição, ao afirmar que a profissionalização se refere às “condições ideais que venham garantir o exercício profissional de qualidade.” Dentre essas condições que se dizem ideais estão a formação inicial e continuada, através da qual o professor aprende e desenvolve as competências (conhecimentos, habilidades e atitudes), tem a remuneração compatível com as exigências da profissão, desfruta de condições de trabalho adequadas (recursos físicos e materiais, ambiente e clima de trabalho, práticas de organização e gestão).

Diante de tais considerações, vê-se que a profissionalização faz parte da pesquisa de vários autores, dentre eles Day (2001), Libâneo (2002), Nóvoa (1992), Roldão (2008), Tardif (2000) e Tardif e Faucher (2010), com a ideia principal de que esse movimento faz parte do processo formativo e visa atribuir à carreira docente melhores condições ao exercício do magistério.

#### **e) Identidade docente**

O conceito de identidade profissional indica aquisição de conhecimentos, valores e atitudes como um *continuum*. Conforme Pimenta e Anastasiou (2002), nas profissões de nível

universitário, o processo de construção da identidade é iniciado nas vivências e na trajetória curricular, nos estudos dos conteúdos formais e sistemáticos, na definição dos objetivos profissionais, na construção de um ideal, na convivência com uma regulamentação profissional, com um código de ética, buscando um reconhecimento social e pela participação em entidades de classe: esses elementos, iniciados na graduação, se sistematizam com o passar dos anos, na prática profissional.

Na concepção de Marcelo (2009a, p. 112), “é preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente”, tendo em vista que ela não é estanque, mas se desenvolve por toda a vida. Marcelo (2009a, p. 112) continua, dizendo que “a identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional”. Nestes termos, a identidade se apresenta como uma “parte fundamental da dinâmica pela qual os indivíduos e os grupos compreendem os elos, mesmo imaginários, que os mantêm unidos”. (Moreira, 2010, p. 201). Para além da construção do saber profissional, a profissionalização contribui para que o futuro professor desenvolva uma identidade profissional, a qual se constrói durante toda a sua carreira docente. Esse processo não para com alguma formação específica; pelo contrário, mais avança em direção à uma caracterização.

Os professores determinam a importância que dão a cada conhecimento e atitude, definindo, assim, a sua identidade individual. Enquanto Marcelo (2009a, p. 113) afirma que não é a resposta à pergunta “quem sou eu neste momento?”, mas ao “o que quero vir a ser?” que deve ser trabalhada e refletida, Beijaard, Meijer e Verloop (2004) apresentam o oposto como sendo esta interpretação, ou seja, o que sou hoje representa minha identidade profissional.

Contribuem para este diálogo Pimenta e Anastasiou (2008, p. 64), os quais afirmam que “a construção da identidade docente não pode desvincular-se dos valores de cada indivíduo, nem tampouco de experiências que este vivenciou, além de como se constrói a história de vida”. Desta forma, a identidade docente se constrói com características distintas, em momentos distintos da vida. Neste pensamento, torna-se mais conveniente usar a expressão “identidades”, as quais cada professor constrói ao longo de sua carreira, sendo que estas são consequências da “multiplicidade de aspectos que se inter cruzam e interpenetram, num processo permanentemente desenvolvido em um dado contexto histórico-social”. (Figueiredo, 2010, p. 154).

Corroboram com estas declarações Luna e Baptista (2001, p. 46), ao descreverem a complexa percepção que se deve ter enquanto professor, pois “nossa identidade é formada por aquilo que percebemos ser (nossa autoimagem), por aquilo que os outros percebem quem somos e, também, por aquilo que percebemos sobre o que os outros percebem a nosso respeito”, cada

um tendo sua individualidade e identidade construída. Segundo Gatti (1996, p. 88), os professores constroem suas identidades profissionais no “embate do cotidiano nas escolas, com base em suas vivências que são marcadas por sua condição de classe social, de gênero, de raça”.

Com base nas diversas declarações dos autores, pode-se dar um sentido mais generalista e resumido à identidade profissional, como o conjunto de características próprias e exclusivas de cada indivíduo, com base nas quais se diferencia quer dos seus semelhantes, quer de outros grupos, com o desenvolvimento desta durante toda a vida do docente.

#### **f) Políticas de formação de professores**

De acordo com Pereira, Pinho e Pinho (2014, p. 112), os programas de formação de professores “não podem se resumir a projetos fragmentados, modestos e setorizados, pois estas práticas podem não garantir políticas concretas de profissionalização e valorização docente”.

Em pesquisa envolvendo vários países, Imbernón (2006) cita que muitas políticas na área educacional e formação de professores são comuns a diversas nações. No entanto, todos defendem a ideia de que se deve “dar prioridade à qualidade, e não à quantidade, embora todos concordem que isso seja difícil, porque a docência é um trabalho com muita demanda”. (Imbernón, 2006, p. 44). Diante dessa premissa, necessário é que sejam adotados “melhores critérios de seleção, tanto para o ingresso dos estudos, quanto no posto de trabalho, introduzindo uma avaliação ao longo da carreira docente e apoiando o professorado com maiores recursos”. (Imbernón, 2006, p. 44). Percebe-se que o quesito qualidade deve ter predominância nas políticas implantadas, mas infelizmente esta não é a tônica de muitas instituições de ensino.

Deve-se esclarecer que a profissionalização no magistério está ligada diretamente às políticas educacionais, ao contexto histórico vigente, e à valorização da profissão docente pelas políticas sociais. Neste contexto, Soares e Cunha (2010, pp. 582-583) apontam que “são raras as instituições que assumem claramente a importância dos saberes pedagógicos para os seus professores e se responsabilizam por iniciativas regulares nessa direção, incluindo as propostas pedagógicas de seus programas de pós-graduação *stricto sensu*”. Segundo as autoras, poucas ações efetivas e estáveis são desenvolvidas pelas IES no sentido de oferecer a formação continuada, sendo reduzidas a eventos pontuais. (Soares & Cunha, 2010).

A respeito desse tópico, Morosini (2001) é taxativa quanto ao envolvimento do Estado no que tange à formação pedagógica e didática do professor universitário:

O silêncio. Enquanto nos outros níveis de ensino, o professor é bem identificado, no ensino superior parte-se do princípio de que sua competência advém do domínio da área de conhecimento na qual atua. Em suma, a formação é para a pesquisa. E a pesquisa como recorte – extremamente especializada. (Morosini, 2001, p. 24).



Esta expressão da autora retrata em que nível se encontra o Brasil neste particular e, conforme Pachane e Pereira (2004, p. 3), a LDBEN “é omissa em relação à formação pedagógica do professor universitário”. Entretanto, a redação inicial do Art. 74 da Lei 9.394/96 trazia a expressão “... acompanhados da respectiva formação didático-pedagógica, inclusive de modo a capacitar o uso das modernas tecnologias do ensino”, a qual foi excluída da redação final, que fora aprovada. Diante disso, percebe-se que o Estado está em posição neutra quanto à formação do professor, uma vez que não consta no texto como se dá esse preparo e qualificação. O simples cursar uma pós-graduação não é garantia de capacitação para a docência universitária.

Neste sentido, conforme Soares e Cunha (2010, p. 580), é de se estranhar nas políticas públicas “a não exigência de uma formação para o professor da educação superior que contemple os saberes específicos da docência, ..., incluindo a avaliação e o planejamento, enfim, a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades”.

Neste contexto, urge o momento em que as classes e setores que têm participação na educação universitária e na formação do quadro docente sejam ouvidos, que são as políticas públicas de formação de professores. Estas devem ser expostas publicamente, ou seja, “explicitadas as análises das diferentes necessidades, os instrumentos para sua percepção, os critérios para o estabelecimento de prioridades etc., não apenas explicitados, mas submetidos à interlocução com os setores diretamente envolvidos com seu campo de intervenção”. (Collares, Moysés, & Geraldi, 1999).

Em estudo realizado por Benedito, Ferrer e Ferreres (1995), os autores falam da importância dos aspectos formativos do professor, não se apoiando apenas em vivências como aluno ou em exemplos de outros professores, trazendo estas para o seu arcabouço profissional. Todas as experiências são válidas, contudo os autores criticam que o “professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitivo, autodidata ou, o que é pior, seguindo a rotina ‘dos maiores’ e isto se deve, sem dúvida, à inexistência de uma formação específica como professor universitário”. (Benedito et al., 1995, p. 120). A construção do processo formativo pessoal e profissional, segundo os autores, muitas vezes está alicerçada apenas nas vivências anteriores ao ser professor e é a “sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, ainda que não se descarte a capacidade autodidata do professorado”. (Benedito et al., 1995, p. 120).

O professor, ao refletir sobre seus métodos e técnicas pedagógicas, deve atuar como um pesquisador, não apenas seguindo as cartilhas preestabelecidas pela direção ou mesmo pelos livros didáticos. Deve se desprender das teorias impostas, sejam internas ou externas, e verificar

qual ou quais métodos didático-pedagógicos surtem melhores efeitos em sala de aula (Bolzan, 2002), sendo este o objetivo supremo de todo educador universitário.

A discussão até aqui empreendida teve por objetivo demonstrar como vem sendo visto e tratado cada um dos eixos de formação docente; entretanto, conforme se pode perceber na Figura 2, estes eixos são complementares e relacionados, resultando no fortalecimento da identidade docente.



**Figura 2.** Eixos da formação do professor universitário.

A Figura 2 indica a relação existente entre os conceitos desenvolvidos e que, portanto, não há como separar a profissão docente da **política de formação de professores**, dos processos de **profissionalização**, de **desenvolvimento profissional**, da **profissionalidade** e da **identidade profissional**, uma vez que o desenvolvimento profissional do professor se dá todos os dias ao longo de sua vida, devendo concretizar-se em seu próprio local de trabalho, contribuindo para a aquisição e desenvolvimento de competências inerentes a sua profissão. (André, 2010; Marcelo, 2009b).

De acordo com o referencial teórico defendido, a docência como profissão demanda saberes, implica em conhecimentos específicos, em profissionalização. Em oposição, está a docência como vocação, constituída de um ofício sem saberes. (André, 2010; Marcelo, 2009b). Isso indica que existe uma ligação entre a função e o conhecimento específico necessário para o exercício de determinada profissão. Ao docente cabe a função de ensinar, munido de um conhecimento próprio e exclusivo de sua categoria profissional, que legitimará o exercício de sua função profissional, reconhecendo sua profissionalidade plena, assim como em outras profissões (medicina, engenharia, dentre outras) e neste caso, uma identidade docente. Neste sentido, o termo profissionalidade, no Brasil, está associado ao conceito de competências, ou seja, o desenvolvimento da profissionalidade do professor envolve os conhecimentos e

habilidades necessárias ao seu exercício profissional. Portanto, a formação docente envolve processos contínuos de desenvolvimento profissional, por meio de políticas de formação dos docentes em ação e que permitem a construção da identidade profissional.

Na mesma direção apontam os estudos de Tardif e Faucher (2010, p. 35), reconhecendo que a profissionalidade se constrói de forma progressiva e contínua, baseia-se no “desenvolvimento de competências e da identidade profissional, inicia-se na profissionalização e prolonga-se ao longo de toda a carreira, sendo, por isso, um processo que permite aos professores apropriarem-se das práticas, da cultura e dos valores da profissão”. Portanto, não há como separar a profissão docente, a política de formação docente, dos processos de desenvolvimento profissional, da profissionalização, da profissionalidade e da identidade profissional, uma vez que o desenvolvimento profissional do professor se dá todos os dias ao longo de sua vida, devendo concretizar-se em seu próprio local de trabalho, contribuindo para a aquisição e desenvolvimento de competências inerentes a sua profissão.

Assim, há que valorizar a formação docente e, segundo Pimenta e Anastasiou (2002), é necessário fazê-la de modo convergente com os restantes domínios e objetivos da formação e com o que já se sabe sobre o desenvolvimento profissional dos professores, processo pelo qual aprendem a ensinar.

## **2.7 Estudos já realizados sobre o estado do conhecimento com foco na formação de professores**

Nesta seção de revisão de literatura apresentam-se artigos, dissertações e teses já desenvolvidas sobre a temática principal da pesquisa presente, tendo como base de dados principal os programas de pós-graduação no Brasil. Ao se fazer a investigação, percebeu-se que “no contexto do curso de Ciências Contábeis, entretanto, são poucas as pesquisas sobre o tema” de formação de professores. (Malusá, Melo, Miranda, & Arruda, 2015, p. 292).

As pesquisas elencadas a seguir foram apresentadas como relevantes para esta investigação, tendo em vista suas contribuições e similaridades com o tema estudado. Dentre vários autores pesquisados, procurou-se apresentar pesquisas com focos diferentes, contudo sempre tendo como pano de fundo o tema da formação docente, não necessariamente no nível de graduação. Assim, André (2009), Brandini-Souza (2013), Gonçalves e Nardi (2013, 2016), Leal (2015), Nascimento (2010), Quagliato (2003) e L. M Santos. (2012) são alguns dos autores que colaboram para evidenciar a importância deste tipo de pesquisa, elevando o tom na busca pela produção do conhecimento e o estado da arte.

Na dissertação de Quagliato (2003), o objetivo apresentado foi o de analisar as temáticas que foram consideradas em teses e dissertações, no período de 1980 a 2001, com foco na educação contábil no Brasil. A metodologia empregada compreendeu a análise documental de legislação sobre a profissão contábil e sobre o curso de Ciências Contábeis, além da pesquisa bibliográfica, compreendendo teses e dissertações, no período investigado. Foram analisados 58 trabalhos, repartidos em seis teses e 52 dissertações, de 1980 a 2001, atendendo aos critérios de seleção e ao objetivo da pesquisa.

Na década de 1980 apenas 14 trabalhos foram levantados com as temáticas relacionadas à educação contábil. O autor verificou que houve um aumento expressivo de teses e dissertações na segunda década pesquisada, com as mesmas temáticas, representado por 44 dissertações e teses. No intervalo de 1990 a 2001 foram detectados os focos predominantes nos trabalhos, em ordem decrescente: questões metodológicas de ensino, alguns se referindo a disciplinas específicas (17); a adequação do currículo do curso de Ciências Contábeis à demanda do mercado de trabalho (13); questões gerais dos cursos no Brasil (7); corpo discente (4); corpo docente (2); e, estrutura curricular (1). Além disso, o autor destacou a baixa produção de teses na área de educação contábil, tendo em vista que, à época, apenas a USP oferecia o programa de doutorado.

Quagliato (2003) conclui, através desta investigação, que a baixa produção científica pode ser causada pelo número reduzido de programas de pós-graduação *stricto sensu*, na primeira década da investigação. Também relata que houve melhora quanto à qualidade do corpo docente, a partir de 1990, mais publicações e eventos ligados à área da educação contábil foram surgindo, mas, ainda, a inadequação dos cursos de Ciências Contábeis ao mercado de trabalho era evidente. Assemelha-se ao trabalho presente a metodologia aplicada por Quagliato (2003), além das temáticas relacionadas à educação contábil terem sido analisadas em teses e dissertações; porém, neste, a análise de critérios das pesquisas selecionadas está sendo considerada como um dos objetivos.

Percebe-se que a pesquisa de Quagliato (2003) se assemelha no tocante ao tipo de pesquisa que está sendo desenvolvida, uma vez que a preocupação é fazer pesquisa das pesquisas em tema relacionado à educação contábil. O que difere, contudo, é a tônica dada à formação de professores na atual pesquisa, enquanto Quagliato (2003) busca as referências sobre educação contábil, em seus diversos temas e abrangências.

Sendo uma das grandes pesquisadoras sobre formação de professores no Brasil, André (2009) apresenta sua pesquisa sobre a produção acadêmica dos pós-graduandos na área de educação entre 1999 e 2003, com base nos resumos disponíveis no Banco de Dados da CAPES.

A autora traz alguns questionamentos que procura responder em seu trabalho, tais como: quais os temas e subtemas que mais se pesquisou no período definido para a pesquisa? Quais as bases teóricas mais consultadas? Quais as metodologias e técnicas de coleta de dados mais utilizadas? Quais temáticas emergem e quais estão sendo esquecidas nas pesquisas sobre formação docente?

Para atingir os objetivos, André (2009) compara os dados das dissertações e teses defendidas no período 1990-1998, no tema formação de professores, com os do período de 1999 a 2003, em programas de pós-graduação em Educação. Os resultados mostram que cresceu o interesse pelo tema formação de professores: nos anos 1990, eram 6% do total de trabalhos da área da educação que abordavam o tema; nos anos 2000, o percentual passou a representar 14% de todas as teses e dissertações nestes programas. A maior mudança observada no período foi no foco das pesquisas: de 1990 a 1998, a grande maioria dos estudos (72%) se debruçava sobre os cursos de formação inicial; já nos anos 2000, a maior incidência (41%) estava na temática da identidade e profissionalização docente.

Quanto à metodologia que foi empregada nas pesquisas analisadas, a autora verificou que nos anos 1990 predominava o microestudo; já nos anos 2000, o depoimento oral tinha sido a mais utilizada. Algumas temáticas, como a dimensão política na formação docente, as condições de trabalho, o plano de carreira, a sindicalização, além de questões de gênero e etnia, não apresentaram evolução numérica, tanto nos anos 1990 quanto nos anos 2000, mantendo-se como assuntos pouco explorados nas teses e dissertações. Conclui a autora que a formação inicial deve ser uma preocupação constante nas pesquisas, o que deve trazer benefícios na área docente, com novas técnicas, métodos e estratégias educacionais, fazendo com que o processo de ensino e aprendizagem se torne cada vez mais efetivo.

O estudo de André (2009) apresenta muitas semelhanças com a atual pesquisa, tendo como foco de investigação o tema formação de professores em teses e dissertações, fazendo comparações entre períodos distintos sobre essas produções. Percebe-se que a autora se dedica ao estudo das pesquisas nos programas de pós-graduação em Educação, enquanto a presente pesquisa analisa esses trabalhos em programas de Ciências Contábeis. A presente pesquisa também analisa os eixos temáticos e as dimensões que os estudos selecionados abordam; a da autora acima, apenas os temas mais investigados.

Nascimento (2010) tem como objetivo mapear as temáticas que são apresentadas em teses, defendidas entre 1994 e 2008, nos programas de Pós-Graduação em Educação Física. Se trata de um estudo descritivo, do tipo exploratório, em que onze programas foram identificados

nesta área; contudo, apenas seis tinham teses defendidas até 2008, data limite da investigação. Neste período foram identificadas 333 teses, com crescimento maior a partir de 2003.

As informações que Nascimento (2010) busca se referem ao título, autor, ano de defesa, IES que foi defendida, área de concentração, linha de pesquisa, orientador e palavras-chave utilizadas em cada tese destes programas. As teses foram categorizadas em 29 temas distintos. Os achados denotam a participação mais intensa da região Sudeste nesta área do conhecimento, com seis programas ativos, dos quais três são investigados. Quanto ao número de programas, percebeu que na década de 1980 havia apenas um ativo, na seguinte, quatro, e na década de 2000 havia mais sete programas. Destes 11, oito eram de IES públicas. No tocante aos temas estudados, foram elencados 12 áreas de concentração e 42 linhas de pesquisa nos seis programas. A Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) teve a maior participação, com 161 teses, seguida pela Universidade Gama Filho com 63, Universidade de São Paulo (USP) com 59, Universidade Estadual Paulista (UNESP) com 25, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com 23 teses e finalmente, Universidade de Brasília, com 2 teses apenas.

Nascimento (2010) indica quais foram as áreas e temáticas apresentadas, por IES, neste período, delineando as preferências pelos autores e orientadores dos programas. A análise demonstra que 11 temas foram mais representativos nestas pesquisas, uma das quais corresponde a quase 13% do total das 333 teses, principalmente na USP e UNESP. Identifica, também quais as palavras-chave mais empregadas para pesquisa, sendo que em nove teses não havia este item. Identificou 733 termos, citados 1073 vezes, variando de duas a cinco palavras-chave relatadas nas teses. Houve bastante dispersão neste quesito, tendo em vista que 604 palavras-chave tiveram apenas uma ocorrência e a mais utilizada teve 44 repetições.

A autora concluiu que existe uma predominância de temas voltados às ciências da saúde (187 teses), mas que evidenciam também o aspecto multidisciplinar das pesquisas, se relacionando com a fisiologia, psicologia, nutrição, sociologia, história e educação, todas ligadas ao esporte.

Diante do trabalho de Nascimento (2010), percebe-se que a pesquisa presente se assemelha no tocante a temáticas pesquisadas, IES e suas produções, ano de defesa da pesquisa. Contudo, a área de estudo neste é distinta, a avaliação se dá em teses e dissertações e o período se resume a cinco anos, sempre em relação à área da formação de professores da área contábil, com as análises propostas.

Corrêa e Portela (2012) também são autoras que desenvolveram pesquisa sobre as pesquisas no campo da formação de professores iniciantes. O objetivo do trabalho foi contribuir para a sistematização/organização da atual produção do conhecimento sobre professores

iniciantes no Brasil, levantando e problematizando questões que emergem dos estudos sobre essa temática. Os artigos pesquisados correspondem aos apresentados nas reuniões anuais da ANPED nos anos de 2008 a 2011 e aos trabalhos registrados no banco de teses da CAPES nos anos de 2008 a 2010.

Foi realizado um levantamento através dos títulos dos trabalhos que continham as expressões “professores iniciantes”, “entrada na docência”, “inserção na carreira”, todos voltados ao tema professores iniciantes, nos Grupos de Trabalho 4 (didática), 8 (formação de professores) e 14 (sociologia da educação). Foi detectado que apenas quatro trabalhos contemplavam o tema professores iniciantes, dentre as 198 pesquisas que foram publicadas neste período, na ANPED. Nestas pesquisas, duas trataram sobre o início da docência universitária, uma sobre o desenvolvimento profissional do professor iniciante e uma sobre o PIBID.

Já quanto ao banco de teses da CAPES, foram identificadas 31 pesquisas que abordaram o tema professores iniciantes, sendo que em 2010 apresentou o maior número: 13 pesquisas. Percebeu-se que o estado de São Paulo detém o maior número de produções científicas na área pesquisada, seguido de MG, MS, MA e RS. Alguns estados produziram apenas uma pesquisa sobre o tema professores iniciantes.

Na conclusão as autoras apresentam algumas iniciativas brasileiras destinadas à etapa de iniciação à docência e retomam algumas evidências que emergiram da revisão realizada, tais como a importância de realizar pesquisas sobre o assunto nas diferentes regiões do país, além de considerar nas pesquisas o trabalho também com professores que exercem seu ofício em diferentes tipos de escola.

O trabalho de Corrêa e Portela (2012) também apresenta algumas semelhanças com a atual pesquisa, principalmente ao fazer pesquisa em teses e dissertações sobre o tema formação de professores. Os autores, contudo, analisam também artigos nesta temática, fazendo um paralelo com o tema pesquisado entre os artigos e o banco de teses da CAPES. O tema principal, contudo, foi em relação à formação inicial do professor, tema que é ampliado para qualquer nível de profissionalização na pesquisa atual.

Brandini-Souza (2013), ao descrever sua pesquisa sobre as dimensões ambientais relacionadas à formação docente presentes em teses e dissertações, traça um perfil desta literatura no período de 1987 a 2011, em programas de pós-graduação em Ciências. Para atingir seu objetivo, a autora se valeu de pesquisa documental, analisando as palavras-chave e resumos, inicialmente, de todas as teses e dissertações destes programas, presentes no banco de dados da CAPES. Foram localizados 1042 resumos em que o tema formação de professores estava

presente. Destes, 101 resumos mostraram que havia alguma relação com as dimensões ambientais (DA). A análise se deu através de análise de conteúdo.

Alguns resultados encontrados pela pesquisadora denotam que o tema formação de professores na área de ciências da natureza segue uma tendência de crescimento, assim como nas pesquisas que apresentavam as DA em seu conteúdo. Contudo, as DA tiveram foco a partir de 1998 nestes estudos, com crescimento observado nos últimos três anos da pesquisa, ou seja, de 2009 a 2011. Foram categorizadas todas as pesquisas em dez diferentes temáticas, todas relacionadas à DA. Destas, as categorias “Conceito Ambiental” e ‘Campo/Área de Conhecimento/Pesquisas de Caráter Ambiental’ tiveram o maior número de pesquisas relacionadas, denotando uma forte influência da legislação ambiental e documentos oficiais relativos ao meio ambiente e à educação ambiental em todos os níveis ou modalidades de ensino, nestas produções científicas. Destaca, ainda, que a maior quantidade de trabalhos selecionados deriva do mestrado acadêmico, seguido do doutorado e mestrado profissional.

Brandini-Souza (2013) conclui sua dissertação apontando que a pesquisa sobre formação de professores de disciplinas relacionadas à área de ciências da natureza e a presença das DA nestas reflete, possivelmente, a forte influência de encontros e eventos de Educação Ambiental no Brasil, contudo, sem se limitar a isso.

L. M. Santos (2012), em pesquisa de mestrado, tem por objetivo investigar a apropriação de gêneros digitais e o papel que esses podem exercer na educação inicial de professores de língua inglesa. Para isso, foi realizada uma intervenção de cunho formativo-profissional no curso de Letras Estrangeiras Modernas – Inglês, em uma IES do interior do estado do Paraná. A pesquisa se caracteriza como sendo um estudo de caso longitudinal de base qualitativa e de cunho intervencionista. Os dados coletados são provenientes de uma disciplina optativa que possuía quatro alunas-professoras como participantes.

A coleta obedeceu três momentos distintos: em um primeiro momento foram coletadas as produções escritas das alunas-professoras referentes aos gêneros fórum de discussão educacional, blog e chat educacional o segundo conjunto de dados foi composto por relatos de experiência, escritos pelas alunas-professoras ao término de cada sequência didática em torno dos referidos gêneros digitais. Finalmente foi feita a gravação de uma extensão ao coletivo (EC) entre as alunas-professoras. As análises dos dados foram realizadas, principalmente, pela análise linguístico-discursiva.

Os resultados apontam que os papéis dos gêneros digitais fórum de discussão, *blog* e *chat* na educação inicial de professores de língua inglesa foram três: a) o de engajamento



profissional; b) o de problematização dos conhecimentos da profissão, e, c) o de (re)construção de saberes profissionais e representações sobre docência, ensino de línguas e uso de TDIC.

Os pesquisadores Gonçalves e Nardi (2013) apresentam resultados que expressam a ocorrência de pesquisas narrativas, na forma de teses e dissertações acadêmicas em programas de pós-graduação no Brasil, no período de 2000 a 2010, na área de Ensino de Ciências e Matemática. Para isso, foi consultado o cadastro discente, no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio de algumas palavras-chave, tais como: pesquisa narrativa, investigação narrativa e formação de professores.

A partir da leitura dos resumos, foram identificadas as áreas do conhecimento, a IES e o orientador de cada uma das teses e dissertações. Das 162 (cento e sessenta e duas) produções acadêmicas identificadas, 31 (trinta e uma) são da área de ensino de Ciências e Matemática, foco de interesse da pesquisa. Foram identificadas, também, 35 (trinta e cinco) pesquisas que abordam a formação de professores em geral, 26 (vinte e seis) referentes à formação para os anos iniciais, 20 (vinte) sobre letras, 14 (quatorze) sobre professores universitários e as demais produções focaram outras áreas, tais como história e geografia, educação física, pedagogia, artes etc. Os autores relatam que a Unicamp foi a IES que mais produziu pesquisas nas áreas abordadas, com um total de 12 dissertações e duas teses, tendo 12 professores orientadores ligados à pesquisa sobre a formação de professores.

Conforme Gonçalves e Nardi (2013), os dados encontrados sinalizam para a existência de grupos de estudos e pesquisas em formação no país que se dedicam à pesquisa narrativa no Ensino de Ciências e Matemática, na linha de formação de professores.

A dissertação defendida por Leal (2015) faz uma análise, em pesquisas sobre formação de professores de Matemática no Centro-Oeste do Brasil, sobre a concepção de Didática. O problema de pesquisa da autora foi o de identificar que concepções de Didática fundamentam as teses e dissertações sobre formação de professores de Matemática dos programas de pós-graduação em Educação, Educação Matemática, Educação/Ensino em Ciências e Matemática, entre 2005 e 2012, em programas de pós-graduação da região Centro-Oeste. Esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica, na modalidade estado do conhecimento ou estado da arte, sendo identificados 20 trabalhos (três teses e 17 dissertações) que têm relação com o tema investigado, nos 28 programas de áreas específicas, delimitadas pela autora.

A pesquisa de Leal (2015) foi norteada por algumas questões, tais como: a) O que revelam as pesquisas sobre as implicações da didática na formação do professor de Matemática?; b) Quais os níveis de ensino essas pesquisas e estudos contemplaram e como estas são distribuídas pela região em relação às universidades, programas e linhas de pesquisas?

c) Que bases teórico-conceituais da Didática predominam como fundamentos desses estudos e pesquisas? Através destes questionamentos, a autora utilizou-se de teóricos ligados à educação e formação de professores para amparar seus fundamentos. A pesquisa foi realizada com base nas produções inseridas no banco de dados dos Programas de Pós-Graduação em Educação, Educação Matemática, Educação/Ensino em Ciências e Matemática, defendidas entre 2005 a 2012.

Como principal resultado, percebeu que a educação superior foi o nível de ensino preferido pelos autores das pesquisas para abordarem o tema formação de professores. A análise apontou a necessidade de ampliar a compreensão das concepções de didática no conjunto das ações do processo de formação dos professores de Matemática, através da qual pode vir à tona as ações didáticas que estão sendo desenvolvidas no enfrentamento dos dilemas da profissão, trazendo um novo significado, assim, para a tarefa do docente.

Gonçalves e Nardi (2016), autores já relatados anteriormente, publicaram novo artigo sobre o tema formação de professores, desta vez com o objetivo de relatar quais os aspectos epistemológicos em teses e dissertações produzidas entre 2000 e 2012, em programas de pós-graduação de Educação em Ciências e Matemática, no Brasil, que abordavam narrativas experienciais.

Diante desse objetivo, a pesquisa se identifica como qualitativa, de abordagem descritiva. Foram selecionadas as teses e dissertações constantes no banco de dados da CAPES, através de palavras-chave: formação de professores, investigação narrativa e pesquisa narrativa. Os autores identificaram, em princípio, 42 trabalhos, que posteriormente foram reduzidos a 18 pesquisas que continham os critérios adotados para a seleção e que apresentavam os textos completos.

Os autores destacam, em cada uma das pesquisas selecionadas, fragmentos textuais em que os autores justificam a utilização da pesquisa narrativa em suas dissertações ou teses. Desta forma, Gonçalves e Nardi (2016) concluem que os resultados contemplam três dimensões: dimensão temporal, dimensão relacional e dimensão situacional.

Nesta sessão foi apresentado um resumo do estado do conhecimento com foco na pesquisa sobre formação de professores, a partir das pesquisas desenvolvidas por diversos autores. Tais análises convergem para a ideia de que esta temática precisa ainda encontrar seu caminho, em relação à contabilidade, e que tal temática praticamente inexistente como foco de interesse dos pesquisadores, mesmo que esta seja a base da política nacional de formação de professores universitários e um dos objetivos da pós-graduação a formação para a docência.



### 3 Metodologia da Pesquisa

A pesquisa científica é “a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade”, e nesta lógica, embora seja uma prática teórica, vincula o pensamento e ação, ou seja, “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”. (Minayo, 1998, p. 17). Estas colocações indicam que a pesquisa é a prática social do conhecimento científico e este é socialmente construído “conferindo-lhe como objetivo último o conhecimento para a vida em sociedade”. (Tozoni-Reis, 2010, p. 3).

Corroborando com este pensamento, Gil (1996) relaciona a pesquisa com o método e a sistematização dos conhecimentos:

A pesquisa é um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos (...) ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados. (p. 19).

Este ponto de vista indica que um “trabalho científico é uma atividade intencional, processual e complexa de produção de conhecimentos para a interpretação da realidade”. Deste ponto de vista, “é carregado de escolhas teóricas e metodológicas que exigem a atenção do pesquisador que procura contribuir para a construção da vida social”. (Tozoni-Reis, 2010, p. 2). Neste sentido, Minayo (1998, p. 17) define a metodologia de pesquisa como sendo “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Sendo assim a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador”.

#### 3.1 Tipo de pesquisa

Tendo em vista que o objetivo desta pesquisa é evidenciar os eixos temáticos abordados nas dissertações e teses sobre a formação de professores universitários defendidas em três programas de pós-graduação em Ciências Contábeis no período de 2009 a 2013, entendeu-se que a pesquisa exploratória de abordagem qualitativa seria a opção mais adequada.

A abordagem qualitativa está em acordo com a metodologia dialética que, segundo Minayo (1998), busca interpretar o fenômeno em suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos:

Compreende uma relação intrínseca de oposição e complementaridade entre o mundo natural e social, entre o pensamento e a base material. Advoga também a necessidade

de se trabalhar com a complexidade, com a especificidade e com as diferenciações que os problemas e/ou ‘objetos sociais’ apresentam. (Minayo, 1998, pp. 24-25)

Isso significa dizer que a pesquisa qualitativa, de acordo com Minayo (2013, pp. 13-14), “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e nos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Vieira (2003, p. 169) acrescenta que esta abordagem se preocupa em “observar, descrever, classificar e interpretar os fenômenos descobertos”.

Estas assertivas estão em acordo com esta pesquisa que, por meio da meta-análise, investiga as pesquisas produzidas sobre formação de professores, centrando-se nos eixos de formação abordados, bem como nos aspectos metodológicos adotados e dimensões da formação docente em destaque.

Em conformidade com estas ideias, a pesquisa exploratória promove uma visão mais aprofundada e uma melhor compreensão de questões ainda pouco exploradas na literatura da área. (Greenwood, 1973). Este tipo de pesquisa é utilizado quando um assunto é relativamente novo ou com pouca contribuição teórica e empírica. Optou-se por essa exploração e descoberta pela possibilidade de familiarizar-se com o fenômeno estudado (Poupart et al., 2014), e também pela possibilidade de geração de contribuições teóricas e empíricas a partir da confrontação dos dados coletados com a literatura já existente. (Eisenhardt, 1989).

Em resumo, a pesquisa exploratória permite conhecer e caracterizar as pesquisas sobre a formação de professores, o que facilita o conhecimento do que vem sendo pesquisado e discutido nesta linha de pesquisa.

### **3.2 Campo de pesquisa**

A presente pesquisa delimitou-se a três programas de pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado Acadêmico e Doutorado) em Ciências Contábeis oferecidos por três IES localizadas no estado de São Paulo.

Estes programas foram selecionados a partir de alguns critérios pré-definidos, sendo estes os mencionados a seguir:

- a) Possuírem conceitos superiores a três (3) na avaliação da CAPES;
- b) Oferecerem mestrado acadêmico;
- c) Possuírem mais de dez anos de existência e estarem, portanto, consolidados;
- d) Estarem localizados no estado de São Paulo.

Desta forma, os programas que atenderam aos critérios estabelecidos foram:

- a) Mestrado e doutorado em Ciências Contábeis oferecidos pela Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo – FEA/USP (Campus São Paulo);
- b) Mestrado em Ciências Contábeis oferecido pela Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo – FEA/USP-RP (Campus Ribeirão Preto); e
- c) Mestrado em Ciências Contábeis oferecido pela Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado - FECAP.

### **3.3 Métodos e técnicas de coleta de dados**

Os dados da presente pesquisa foram coletados por meio da técnica de análise documental. De acordo com Helder (2006, pp. 1-2) “a técnica documental vale-se de documentos originais, que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor” e que esta “é uma das técnicas decisivas para a pesquisa em ciências sociais”. Assim, os documentos analisados na presente pesquisa são originais, os quais foram extraídos dos sítios dos programas selecionados e confirmados com as secretarias respectivas, através de e-mail.

De acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 2), o “uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas (...)”. Neste caso, as teses e dissertações tornam-se documentos únicos para a investigação que se propõe. O documento que trata do tema investigado torna-se “insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado”. (Poupart et al., 2014, p. 295).

Este estudo está delimitado a documentos referentes a relatórios de pesquisa (dissertações e teses) defendidos entre os anos 2009 e 2013 disponíveis nas bibliotecas das IES investigadas. O período de 2014 a 2015 não foi contemplado nesta pesquisa em virtude de que as teses e dissertações defendidas têm um prazo de até dois anos para serem depositados nas bibliotecas dos programas e assim permitir o acesso pelo pesquisador. O período abrange, portanto, os últimos cinco anos de produção científica nos três programas selecionados, respeitando o prazo para o depósito final.

### 3.3.1 Construção do instrumento de coleta de dados

Os dados foram coletados por meio de um formulário segregado em dois momentos principais. a) a primeira parte teve como objetivo o mapeamento da produção científica a fim de identificar os temas mais pesquisados e dimensões da formação docente que vem sendo privilegiada pelos pesquisadores no período investigado a partir de questões como: autor, ano, ano de defesa, IES a que pertence, grau (mestrado ou doutorado), título, problema, objetivo.

Para a classificação dos estudos nos eixos temáticos, utilizou-se o estudo de Alves (2014) e os temas disponibilizado pela ANPED (2015) em seu *site*. Esta entidade propicia a interlocução entre os pesquisadores de diferentes grupos e instituições que elegem a formação de professores como objeto de estudo. O eixo acolhe resultados de pesquisas sobre seis temáticas essenciais, que são: desenvolvimento profissional, profissionalidade, profissionalização, formação continuada, identidade docente e política de formação de professores. Para a ANPED (2015) o campo de pesquisa sobre formação de professores investiga “o processo de construção, desenvolvimento e aprofundamento do conhecimento e das competências necessárias ao exercício da profissão de ensinar, seus impactos e resultados”.

A seguir são apresentadas definições para cada um dos subtemas relacionados, conforme a Tabela 4.

Tabela 4  
**Instrumento de coleta de dados**

Item														Eixos pesquisados e dimensões da formação docente privilegiadas						
1														Desenvolvimento profissional						
2														Profissionalização docente						
3														Políticas de formação de professores						
4														Identidade docente						
5														Profissionalidade						
6														Formação docente (inicial e continuada)						
7														Outros temas ligados à formação de professores						
Dados da pesquisa							Aspectos Metodológicos			Enquadramento da pesquisa, conforme temas pesquisados nos itens acima										
IES	Ano	Autor	Grau de titulação (M/D)	Título	Problema	Objetivo	Classificação quanto ao tipo de pesquisa	Classificação quanto à abordagem da pesquisa	Referencial teórico metodológico adotado	1	2	3	4	5	6	7				

*Nota.* Adaptado de “A produção científica na área contábil: Um perfil das pesquisas realizadas em um programa de mestrado no período de 2001 a 2010”, de V. A. Alves, 2014, Dissertação de mestrado, p. 97.

A segunda etapa teve como objetivo avaliar e caracterizar as pesquisas procurando identificar avanços e dificuldades que podem evidenciar o nível de adequação metodológica e

atendimento aos padrões de qualidade científica na área da formação de professores. Esta parte do formulário teve como base o estudo de Alves (2014) e Martins e Theóphilo (2008), que realizaram avaliações qualitativas de pesquisas científicas e utilizaram instrumentos para levantar os aspectos metodológicos.

Tabela 5  
**Características das pesquisas analisadas**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Critérios</b>	
<b>Aspectos Metodológicos das Pesquisas</b>	Assunto-tema-problema de pesquisa	Qual é a relevância do assunto-tema-problema de pesquisa?	
	Título	Existe relação entre tema, problema e objetivo da pesquisa?	
	Problema	Foi identificado um problema de pesquisa? O objeto de estudo em questão está delimitado e identificado?	
	Objetivo	Existe clareza e delimitação dos objetivos?	
	Teoria	O referencial teórico é consistente e adequado ao problema e objetivo da pesquisa?	
	Estado da arte	Existem pesquisas nacionais/estrangeiras relacionadas ao tema, sendo consultados os principais autores sobre o tema em questão?	
	Tipo de abordagem	O autor descreve com clareza a abordagem adotada?	
	Tipo de pesquisa	O autor descreve com clareza o tipo de pesquisa realizada?	
	<b>Aspectos metodológicos das pesquisas</b>	Métodos, técnicas e instrumentos de coleta de dados	O autor descreve os métodos, técnicas e instrumentos de coleta de dados?
		Métodos, técnicas e instrumentos de análise dos dados	O autor esclarece os métodos e as técnicas de análise e interpretação dos dados?
Estrutura do resumo		O resumo apresenta as partes principais do trabalho e situa o assunto (o que o autor fez?), objetivo geral (por que fez?), método (como fez?), principais resultados (o que encontrou), principais conclusões (o que o autor aprendeu?)	

*Nota.* Adaptado de “*A produção científica na área contábil: Um perfil das pesquisas realizadas em um programa de mestrado no período de 2001 a 2010*”, de V. A. Alves, 2014, Dissertação de mestrado, p. 102.

Além desses trabalhos, também foram utilizados os instrumentos de avaliação das pesquisas em contabilidade, elaborados por revistas científicas classificadas pela CAPES (2015), com extratos que vão de A1 a B1. Tendo em vista os tópicos e os critérios a avaliar em uma pesquisa, foram selecionados os seguintes aspectos da estrutura de um trabalho acadêmico: 1. Assunto-tema-problema; título; objetivo; referencial teórico; revisão da literatura; 2. Paradigma científico (qualitativo x quantitativo); 3. Aspectos técnicos da pesquisa: tipo de pesquisa; métodos, técnicas e procedimentos de coleta; métodos, técnicas e procedimentos de análise dos dados; resumo e seus elementos essenciais.

A Tabela 6, a seguir, apresenta uma síntese do enquadramento teórico da primeira e segunda etapas da pesquisa.

Tabela 6  
**Síntese teórica dos eixos de formação de prof. e aspectos metodológicos da pesquisa**



Categories de análise	Objetivos	Questões norteadoras	Principais autores
Eixos da formação docente	Mapeamento da produção científica a fim de identificar temas mais pesquisados e dimensões da formação docente que vêm sendo privilegiadas	1. Quais são os eixos da formação de professores universitários que têm despertado o interesse dos pesquisadores nos programas?	André (2010); Batista (2001); Benedito, Ferrer, e Ferreres (1995); Bertoni e Silva (2000); Borges e Tardif (2001); Contreras (2002); Costa-Hübes (2008); Day (1999); Figueiredo (2009); Gimeno (1985); Griffin (1983); Heidemann (1990); Imbernón (2006); Libâneo (2002); Marcelo (2009 <sup>a</sup> ); Marcelo (2009 <sup>b</sup> ); Mizukami et al. (2002); (2004); Moreira (2000); Morgado (2011); Morosini (2001); Nóvoa (1992, 2002); Pachane e Pereira (2004); Paula (2012); Pimenta e Anastasiou (2002, 2008); Roldão (2008, 2009, 2010); Soares e Cunha (2010); Tardif e Faucher; Tardif (2000); Zanchet et al. (2008).
		2. Que dimensões da formação docente são privilegiadas pelas pesquisas?	
Aspectos metodológicos da pesquisa	Avaliar e caracterizar as pesquisas sobre a formação de professores	Qual é a relevância do assunto-tema-problema de pesquisa?	De acordo com Gamboa (1998, p. 6), “a ciência pode ser útil ou inútil, vantajosa ou prejudicial”. Deste modo, a pesquisa deve contemplar propósitos sociais. Complementam Lüdke e André (1986, 29) que o “esforço de detectar padrões, temas e categorias é um processo criativo que requer julgamentos cuidadosos sobre o que é realmente relevante e significativo nos dados”.
		Existem clareza e delimitação dos objetivos?	A importância de existir objetivos claros e delimitados é ressaltada por Cervo, Bervian, e Silva (2007), Martins e Theóphilo (2008) e Gil (2010). Para estes, o objetivo deve esclarecer, de forma clara, para que se está fazendo a pesquisa e quais resultados que procura alcançar, além de descrever a contribuição que a pesquisa trará.
		Foi identificado um problema de pesquisa? O objeto de estudo em questão está delimitado e identificado?	Gamboa (2007, p. 73) declara que o problema “é o ponto de partida de todo o processo de pesquisa. A pergunta se processa a partir do mundo da necessidade que se traduz em indagações e questões que se qualificam em perguntas claras, distintas e concretas”. Para identificar o problema, Gil (2010, p. 12) lembra que ele “deve ser formulado como pergunta”. Slomski, Pinheiro, Megliorini, e Ferreira (2013, p. 2) acrescentam que “quanto mais preciso o problema, mais fácil será de responde-lo”.
		Existe relação entre o tema, problema e objetivo de pesquisa?	Deslandes (2012) Martins e Theóphilo (2008), Minayo (2012); falam de interligação de componentes de um projeto de pesquisa: <b>como e o que pesquisar?</b> Definição clara do tema da pesquisa, pois “um bom título é aquele que descreve de forma adequada o conteúdo do trabalho com o menor número possível de palavras”. (Crato et al., 2004, p. 6).
		O referencial teórico é consistente e adequado ao problema e aos objetivos da pesquisa?	Deve-se utilizar referencial teórico racional e de acordo com o propósito do estudo (Crato et al., 2004). Utiliza-se conceitos, teorias e modelos, de alguns autores, para embasar o estudo, construindo um diálogo entre eles. De acordo com Marion, Dias, e Traldi (2002, p. 38), “o referencial teórico deve conter um apanhado do que existe, de mais atual na abordagem do tema escolhido, mesmo que as teorias atuais não façam parte de suas escolhas.”

Continua

Conclusão

Categories de análise	Objetivos	Questões norteadoras	Principais autores
-----------------------	-----------	----------------------	--------------------

Aspectos metodológicos da pesquisa		São apresentadas pesquisas nacionais/ estrangeiras relacionadas ao tema, sendo consultados os principais autores e teóricos tanto do âmbito nacional e internacional sobre o tema em questão?	G. A. Martins (2000) recomenda que as <b>obras de referência</b> sejam consultadas, de modo a identificar artigos e estudos semelhantes ao proposto pelo pesquisador. Longaray et al. (2003) indicam que obras estrangeiras devem fundamentar o estudo e servir como revisão de literatura. Severino (2000) indica a leitura de obras recentes e gerais e depois para as mais antigas e particulares, e lembra que as obras clássicas dificilmente perdem seu valor.
		O autor descreve com clareza o tipo de pesquisa realizada ou não?	A metodologia deve ser esclarecida no estudo, demonstrando o passo a passo para se chegar aos resultados. Deslandes (2012), Lakatos e Marconi (2010), Martins e Thóphilo (2007), Minayo (2012) e Severino (2007).
	Avaliar e caracterizar as pesquisas sobre a formação de professores	O autor descreve os métodos, técnicas e instrumentos de coleta de dados que foram utilizados?	Diante disso, os elementos que constituem um trabalho científico (tipo de pesquisa, abordagem, métodos e técnicas de coleta e análise de dados) são discutidos e descritos por diversos autores, entre os quais: Bardin (1995), Cervo, Bervian, e Silva (2007), Gonçalves (2014), Gil (2010), Lakatos e Marconi (2010), Martins e Thóphilo (2009) e Severino (2007).
		O autor esclarece os métodos e técnicas de análise e interpretação dos dados?	Segundo Slomski (2009, p. 331), “a metodologia deve dispor de um instrumental coerente, claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio e a prática”.
		O resumo apresenta as partes principais: situa o assunto (o que o autor fez); objetivo geral (por quê fez); método (como fez); principais resultados (o que encontrou); principais conclusões (o que o autor aprendeu).	Um trabalho científico deve apresentar uma síntese clara de todo o conteúdo abordado na pesquisa. Vários pontos devem ser destacados nesta parte do trabalho, dentre as quais: contextualização do assunto, problema, objetivo, metodologia utilizada, principais resultados e conclusões. (Cervo, Bervian, & Silva, 2007; Martins e Theóphilo, 2009; Slomski et al., 2013).

*Nota.* Adaptado de “A produção científica na área contábil: Um perfil das pesquisas realizadas em um programa de mestrado no período de 2001 a 2010”, de V. A. Alves, 2014, Dissertação de mestrado, pp. 98-100.

Com este instrumento pretende-se mapear as pesquisas na área da formação dos professores universitários. A qualidade de um trabalho acadêmico está relacionada, em grande medida, com a qualidade metodológica e a apresentação dos resultados da pesquisa que os originou, pois, conforme Hoppen (1998, p. 155), “a qualidade científica de uma pesquisa e do veículo que a divulga resulta, fundamentalmente da sua validade externa (o poder de generalizar os resultados) e da sua validade interna (se efetivamente está sendo medido o que se deseja mensurar)”.

### 3.4 Procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados obedeceu alguns passos sequenciais, através dos quais foi possível o mapeamento das pesquisas. Inicialmente, na plataforma Sucupira, dentro do sítio da CAPES (2015), foram visualizados todos os programas de pós-graduação *stricto sensu* voltados à área contábil, no Brasil, os quais passaram a compor a Tabela 7, conforme descritos a seguir.

Tabela 7

#### Programas de pós-graduação *stricto sensu* na área contábil ativos em 2015

N	Nome da IES	UF	NOTA			INÍCIO		
			MA	D	MP	MA	D	MP
1	Universidade de São Paulo - USP	SP	6	6	-	1970	1978	-
2	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP	SP	3	-	-	1978	-	-
3	Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ	RJ	5	4	-	1998	2014	-
4	Centro Universitário Fecap - Unifecap	SP	4	-	-	1999	-	-
5	Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos	RS	5	4	-	2000	2013	-
6	Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC	SC	4	4	-	2004	2013	-
7	Universidade Regional de Blumenau - FURB	SC	4	4	-	2005	2008	-
8	Universidade Federal do Paraná - UFPR	PR	4	4	-	2005	2014	-
9	Universidade de São Paulo - USPRP	SP	4	-	-	2005	2013	-
10	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE	PE	4	-	-	2006	-	-
11	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG	MG	4	-	-	2007	-	-
12	Universidade Federal da Bahia - UFBA	BA	3	-	-	2007	-	-
13	Universidade de Brasília - UnB	DF	5	5	-	2007	2007	-
14	Universidade Federal do Rio Grande do Norte - Multiinstitucional - UFRN	RN	5	5	-	2007	2007	-
15	Universidade Federal da Paraíba - Multiinstitucional - UFPB	PB	5	5	-	2007	2007	-
16	Fundação Instituto Capixaba de Pesq. em Cont. Econ. e Finanças - FUCAPE	ES	4	4	-	2009	2009	-
17	Universidade Federal do Espírito Santo - UFES	ES	3	-	-	2010	-	-
18	Universidade Federal de Uberlândia - UFU	MG	3	-	-	2013	-	-
19	Universidade Estadual de Maringá - UEM	PR	3	-	-	2014	-	-
20	Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN	RN	3	-	-	2015	-	-
21	Universidade Federal da Paraíba - UFPB	PB	4	4	-	2015	2015	-
22	Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ	SC	3	-	-	2015	-	-
23	Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNOESTE	PR	3	-	-	2015	-	-
24	Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE	PE	3	-	-	2015	-	-
25	Fundação Instituto Capixaba de Pesq. em Cont. Econ. e Finanças - FUCAPE	ES	-	-	5	-	-	2001
26	Universidade Presbiteriana Mackenzie - UPM	SP	-	-	4	-	-	2008
27	Fucape Pesquisa Ensino e Participações Limitada - FUCAPE RJ	RJ	-	-	3	-	-	2015

Nota. MA = Mestrado Acadêmico; D = Doutorado; MP = Mestrado Profissional. Fonte: Adaptado de “Dados cadastrais do programa”, de CAPES, 2015.

Desta forma, foram elencadas as 27 IES e seus programas ativos de mestrado e doutorado constantes na plataforma Sucupira, até o final de 2015. Em seguida, tomou-se como critério delimitar em três programas que fossem consolidados e que as linhas de pesquisas estivessem de acordo com o tema pesquisado, os quais podem ser considerados como referências na pós-graduação em Ciências Contábeis no Brasil.

A Tabela 8, a seguir, enumera os programas de pós-graduação *stricto sensu* na área contábil que foram definidos para a coleta de dados, com referência às dissertações e teses defendidas entre 2009 e 2013 com a temática na área de formação de professores.

Tabela 8

**Programas de pós-graduação em contabilidade selecionados para a pesquisa**

N	Nome da IES	Sigla da IES	UF	NOTA		INÍCIO	
				M	D	M	D
1	Universidade de São Paulo - FEA	USP-SP	SP	6	6	1970	1978
2	Centro Universitário FECAP	FECAP	SP	4	-	1999	-
3	Universidade de São Paulo - FEA-RP	USP-RP	SP	4	-	2005	2013

Conforme a Tabela 8, dois programas pertencem à Universidade de São Paulo e um pertence ao Centro Universitário FECAP/UNIFECAP. Após esta etapa, seguiram-se os procedimentos relacionados a seguir para a coleta dos dados:

a) Foram extraídos dos respectivos sítios de cada programa a relação de todos os trabalhos defendidos, do período definido entre o início de 2009 e o final de 2013, data limite de investigação. Definiu-se o limite em 2013 em virtude de poder existir trabalho não publicado, por ajustes decorrentes de orientações da banca de defesa. Além disso, as IES tornam públicas as teses e dissertações após decorrido certo prazo após a defesa destas, levando em conta os ajustes necessários e demanda de atividades acadêmicas.

b) Como segundo passo, foram consultadas as secretarias dos respectivos programas, solicitando a relação das teses e dissertações defendidas no período em estudo, servindo estas para confirmação e comparação com as publicadas nos sítios de cada programa, conforme passo anterior. Nestas relações deviam constar os dados principais dos trabalhos, dentre os quais o nome do autor, ano de defesa, título e orientador(a). Como resposta, as IES relataram que o que consta no sítio do programa retrata a totalidade das produções defendidas, não sendo necessário o envio, por e-mail, destes dados. No caso específico da USP, a secretaria dos programas enviou o *link* de acesso ao banco de dados para comparação e confirmação.

c) A análise primária deu-se com o objetivo de fazer um levantamento para seleção das teses e dissertações que foram objeto de estudo se deu pelo título, a partir de palavras que apresentassem relação com o tema educação contábil, tais como: “docente”, “disciplina”, “educação”, “professor”, “formação” etc. Na impossibilidade de identificar o tema com plena certeza com este juízo, o resumo também foi analisado. Este procedimento evita que algum trabalho seja excluído pelo fato de não estar claro, pelo título, que se trata de tema relacionado à educação contábil. Diante disto, foi possível fazer o levantamento de todas as publicações referentes à pesquisa em educação contábil, no período definido, as quais foram baixadas (*download*) para pastas distintas de cada IES, em arquivos virtuais.

d) O próximo passo realizado foi a coleta dos dados destes trabalhos selecionados, individualmente, conforme instrumento de pesquisa elaborado na Tabela 5, relacionando a IES, ano, autor, grau de defesa, título, problema, objetivo, além de enquadrar a temática apresentada no trabalho, servindo como referencial para as análises e investigações dos critérios metodológicos aplicados em cada produção científica.

A seguir, na Tabela 9, estão listados todas as dissertações e teses dos programas selecionados, os quais tratam do assunto Educação Contábil, com o destaque para as pesquisas que abordam a temática Formação de Professores.

Tabela 9  
**Pesquisas dos programas selecionados sobre Educação Contábil**

Nº	Autor	Título do trabalho	Ano	IES
1	Carlos Maciel Stieg	A Percepção de Gestores de Instituições de Ensino Superior Privadas da Cidade de São Paulo em Relação à Adesão ao PROUNI	2009	FECAP
2	Júnior César Rodrigues de Castro	A Percepção dos Professores em Contabilidade quanto ao Cumprimento dos Atributos dos Serviços de Auditoria após as Limitações Previstas pelos Instrumentos CVM nº 308/99 e Sarbanes-Oxley sobre os Serviços de Consultoria	2009	FECAP
3	Vanderley Rodrigues Guerra	Análise das condições de ensino das disciplinas contábeis em cursos de Administração de empresas nas microrregiões de Birigui e Araçatuba	2010	FECAP
4	Rubens Pesconi da Silva	Artigos Científicos sobre Ensino e Pesquisa em Contabilidade Apresentados no ENANPAD e no Congresso USP: Uma Análise Bibliométrica no Período de 2001-2008	2010	FECAP
5	Cláudio Toscano de Araújo	As condições de oferta da disciplina de Controladoria em cursos de Ciências Contábeis na região metropolitana de São Paulo	2011	FECAP
6	Edilei Rodrigues de Lames	O perfil do conhecimento experiencial do professor de gestão de custos que atua em um curso de Ciências Contábeis	2011	FECAP
7	Liliane da Costa Jacobs Lames	Docência no ensino superior: o uso das mídias digitais como estratégia pedagógica	2011	FECAP
8	Martha dos Santos Azevedo	Percepções de alunos concluintes sobre competências gerenciais adquiridas no curso de Ciências Contábeis oferecido por IES da cidade de São Paulo	2012	FECAP
9	Alexandre Augusto Haick Fernandes	Análise das condições de oferta da disciplina sistemas de informação: um estudo nos cursos de Ciências Contábeis presenciais das IES da Região Norte do Brasil	2013	FECAP
10	Edméia Soares Pinto Scatola	Reformas curriculares e os desafios da coordenação de um curso de Ciências Contábeis diante da gestão do Projeto Político Pedagógico	2013	FECAP
11	Maria do Socorro Conceição Santos	A importância da pesquisa como princípio educativo na prática pedagógica do professor e pesquisador que atua em curso de Ciências Contábeis	2013	FECAP
12	Ana Larissa Alencar Santana	O perfil do professor de Ciências Contábeis e seu reflexo no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - um estudo nas universidades federais do Brasil	2009	USP-RP

continua

				continuação	
13	Angelo Antonio Davis de O. Nunes e Rodrigues	O estudo do conteúdo de governança corporativa no ensino contábil no Brasil	2011	USP-RP	
14	Vivian Caroline Lapini	Panorama da formação do professor em ciências contábeis pelos cursos stricto sensu no Brasil	2012	USP-RP	
15	Maria Rosa Trombetta	Conflito estudo versus trabalho: um estudo de caso sobre educação corporativa online	2009	USP-SP	
16	Zóssia Angélica de Sant'Ana	Econofísica: uma proposta de atividade de física para (o)usar no ensino do conceito de juros nas escolas	2011	USP-SP	
17	Silene Jucelino de Lima	Aprendizagem cooperativa: um experimento no ensino de contabilidade	2012	USP-SP	
18	Elúbian de Moraes Sanchez	Avaliação de aprendizagem: o importante é errar!	2013	USP-SP	
19	Simone Silva da Cunha Vieira	Avaliação de programas de educação continuada: análise da percepção do aluno e do seu modelo de decisão para escolha de programas de especialização para executivos no Brasil	2009	USP-SP	
20	Claudio de Souza Miranda	Ensino em contabilidade gerencial: uma análise comparativa de percepções de importância entre docentes e profissionais, utilizando as dimensões de atividades, artefatos e competências	2011	USP-SP	
21	Gilberto José Miranda	Relações entre as qualificações do professor e o desempenho discente nos cursos de graduação em contabilidade no Brasil	2011	USP-SP	
22	Ivan Carlin Passos	Raciocínio crítico de alunos de graduação em ciências contábeis: aplicação do modelo instrucional de Richard Paul	2011	USP-SP	
23	Sheizi Calheira de Freitas	Um estudo exploratório sobre a utilização do relatório de avaliação do ENADE e seu impacto no desempenho dos cursos de graduação em ciências contábeis no Brasil	2012	USP-SP	
24	Nalbia de Araujo Santos	Determinantes do desempenho acadêmico dos alunos dos cursos de ciências contábeis	2012	USP-SP	

Conforme se percebe na Tabela 9, na área de Educação Contábil foram desenvolvidas 24 pesquisas, sendo que destas, apenas seis foram selecionadas para as análises detalhadas, por se encaixarem na temática sobre a Formação de Professores, tema que é objeto de pesquisa no presente trabalho.

### 3.5 Métodos, técnicas e procedimento de análise de dados

A análise da primeira parte do instrumento de coleta de dados foi através da estatística descritiva, o que representa um método interpretação e visualização, através de dados tabulados, apresentação de tabelas ou gráficos. Este tipo de método sintetiza os dados coletados e o leitor tem facilidade na leitura e compreensão. (Anderson, Sweeney, & Williams, 2011).

Na segunda parte do instrumento utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, através da qual se verificou o que está manifestado no conteúdo das mensagens, indo além das palavras escritas no trabalho. Conforme Bardin (1995, p. 46), a análise de conteúdo é “a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que

permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem”. Neste sentido, prevê três etapas principais que devem ser seguidas: 1ª) Pré-análise; 2ª) Exploração do material e; 3ª) Tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

## 4 Resultados e Discussões

Após a coleta, tabulação, análise e interpretação dos dados em acordo com a ordem estabelecida no instrumento de coleta, procedeu-se a categorização dos dados que resultaram em alguns temas, tais como: a) Caracterização dos programas de pós-graduação em Ciências Contábeis investigados; b) Pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação em Ciências Contábeis no período investigado; c) Pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação na área da educação contábil; d) Pesquisas com foco na formação de professores universitários; e) Eixos da formação do professor universitário presentes nas pesquisas analisadas; d) Características teórico-metodológicas das pesquisas; e) Síntese crítica da produção científica em educação contábil com foco na formação de professores universitários.

### 4.1 Caracterização dos programas de pós-graduação em Ciências Contábeis

A pesquisa presente investigou a temática da formação de professores universitários expressa nas teses e dissertações de três programas de pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade, no estado de São Paulo, defendidas no período de 2009 a 2013. Tais programas são oferecidos por uma IES privada e dois são ofertados por IES públicas.

A instituição privada é uma fundação – FECAP – está localizada na cidade de São Paulo, tradicional no ensino da contabilidade e em pesquisas nesta área, tendo iniciado suas atividades em 1902. É apontada como uma das pioneiras no Brasil a oferecer o ensino contábil na graduação, e, na pós-graduação *stricto sensu*, está entre as primeiras IES a ofertar o programa no Brasil. Este programa foi criado em 1999 e recomendado pela CAPES em 18 de março de 2002, através do Ofício nº 106/102, e reconhecido pela portaria MEC 1.077, de 31 de agosto de 2012. Até o final de 2015 esta IES já havia formado 350 mestres.

Como pré-requisito para a titulação, o mestrando deverá cumprir as exigências acadêmicas nas três disciplinas obrigatórias, quatro optativas e três eletivas, além de preparar a dissertação, que deve ser qualificada, para a posterior defesa. O período médio de duração do mestrado é de 24 meses, contado a partir do ingresso do aluno no programa.

O Mestrado em Ciências Contábeis tem como Área de Concentração: Controladoria e Contabilidade, e é composta por duas linhas de pesquisa: Controladoria Aplicada e Contabilidade Financeira, as quais são representadas pela integração de temas comuns à área e que apresentam possibilidades de pesquisa. Estas áreas de concentração do curso estão subdivididas em linhas de pesquisa as quais abarcam os projetos e linhas de pesquisa dos professores, nas quais o aluno se filia e desenvolve seu projeto de dissertação.



A linha de pesquisa Controladoria Aplicada abrange pesquisas sobre abordagens voltadas ao Controle de Gestão nas organizações e sua eficácia como suporte ao processo decisório. Desenvolve estudos relacionados à controladoria e contabilidade gerencial. Essa linha de pesquisa contempla temas ligados à avaliação de desempenho de gestores e áreas de responsabilidade, análise de resultados de produtos e serviços, estudo das práticas de negócio e gestão aplicadas aos diversos segmentos econômicos, sistemas de informações, gestão de pessoas, gestão do conhecimento, terceiro setor, responsabilidade social e ambiental. (FECAP, 2016).

Por sua vez, a linha de pesquisa Contabilidade Financeira engloba a contabilidade para os usuários externo. Desenvolve estudos principalmente relacionados ao reconhecimento, mensuração e evidenciação da informação contábil, bem como sua utilização por usuários externos para tomadas de decisão, tais como, análise do risco do investimento, avaliação de desempenho pelos investidores e tributação. Essa linha de pesquisa contempla, entre outros, temas ligados à teoria da contabilidade, auditoria, contabilidade internacional, finanças corporativas, contabilidade tributária, governança corporativa, **ensino** e pesquisa em contabilidade, controles internos e gestão de risco, análise das demonstrações contábeis e estudo e desenvolvimento de modelos de mensuração em contabilidade. (FECAP, 2016).

Como instrumento de divulgação da produção científica, a FECAP possui a Revista Brasileira de Gestão de Negócios – RBGN, que tem como objetivo a divulgação e o fomento do debate científico em Administração e contabilidade, a fim de contribuir para a melhoria da gestão em organizações. A RBGN aceita apenas artigos inéditos de autores brasileiros e estrangeiros que possuam trabalhos voltados para o cenário da gestão das organizações. Este periódico possui classificação A-2, de acordo com a avaliação Qualis/CAPES, o que representa a circulação de pesquisas de alto nível. (FECAP, 2016).

A segunda IES também está sediada na cidade de São Paulo, sendo uma das principais universidades públicas do Brasil. A Universidade de São Paulo – USP é considerada a pioneira em várias linhas de pesquisa e oferece vários cursos de pós-graduação *stricto sensu*. A FEA/USP tem o mais antigo programa de pós-graduação em Ciências Contábeis do Brasil e em 2015 o programa de mestrado completou 45 anos de atividades e o programa de doutorado, 37 anos. Tem a nota 6(seis) na avaliação da CAPES, maior nota do país, em escala que vai até 7(sete).

Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade da FEA/USP foram recomendados pela CAPES em 05 de outubro de 1999, os quais apresentam as áreas de concentração Controladoria e Contabilidade, tendo como linhas de pesquisa: a) Controladoria

e contabilidade gerencial; b) Contabilidade para usuários externos; c) Mercados financeiro, de créditos e de capitais; e, d) Educação e pesquisa em contabilidade. (USP, 2016). Merece destaque a informação de que a USP apresenta e segue uma linha de pesquisa direcionada à Educação e Pesquisa em Contabilidade, o que representaria, em princípio, um importante meio de direcionar pesquisas nesta temática.

Este programa dispõe de prazo máximo de 24 meses para a conclusão do curso de mestrado, prorrogável por mais dois meses, a contar do ingresso deste no programa até o depósito da dissertação defendida. Já no caso do doutorado, esse prazo aumenta para 48 meses. No período entre o início do programa até o final de 2014, haviam sido defendidas 556 dissertações e 272 teses neste programa, totalizando 828 pesquisas neste período, sendo, portanto, a IES brasileira que teve o maior número de mestres e doutores formados na área contábil até o momento.

Quanto ao fomento da produção científica, a Revista Contabilidade e Finanças (RCeF), Qualis/CAPES A2, de circulação quadrimestral e de forma eletrônica, se encarrega da divulgação de pesquisas inéditas e relevantes para o contexto da contabilidade, controladoria, atuária e finanças, através de produção de professores, alunos, pesquisadores e profissionais nacionais e estrangeiros, com base na qualidade e efetiva contribuição às áreas envolvidas.

Da mesma forma, a FEA/USP-RP, localizada na cidade de Ribeirão Preto, apresenta as características semelhantes a FEA/SP, oferecendo as linhas de pesquisa: Contabilidade Financeira e Finanças, e Controladoria, entre as quais o aluno se posiciona no momento da inscrição no programa. O curso de mestrado foi criado no ano de 2005 e o de doutorado em 2012, apresentando a nota 4 (quatro) na avaliação da CAPES para o mestrado. O doutorado ainda não foi avaliado em virtude do tempo de abertura, o que acontecerá a partir de 2017, haja visto seu início ter sido em 2013.

Conforme descrito no sítio do programa, o mestrado está limitado ao prazo de 30 meses para conclusão, e o doutorado, em 48 meses. Incentiva-se fortemente o doutorado sanduíche, expressão dada ao se cursar o doutorado, por um período de alguns meses, também em outra IES, geralmente fora do Brasil. O aluno deve ter aprovação em disciplinas obrigatórias, optativas e eletivas, além da defesa da dissertação, como requisitos para a obtenção do título de mestre.

Como incentivo à pesquisa e publicação, a FEA/USP-RP disponibiliza a Revista de Contabilidade e Organizações (RCO), a qual é classificada com B1 Qualis/CAPES, se detendo às pesquisas nas áreas de Contabilidade Financeira, Finanças e Mercado, Contabilidade Gerencial e Controladoria, Contabilidade e Aplicações, Ensino e Pesquisa em Administração e

Contabilidade. Da mesma forma que a FEA/USP, esta apresenta uma linha de pesquisa direcionada ao ensino e pesquisa em Contabilidade, o que, em princípio, viabiliza e incentiva a produção de trabalhos voltados a esta área.

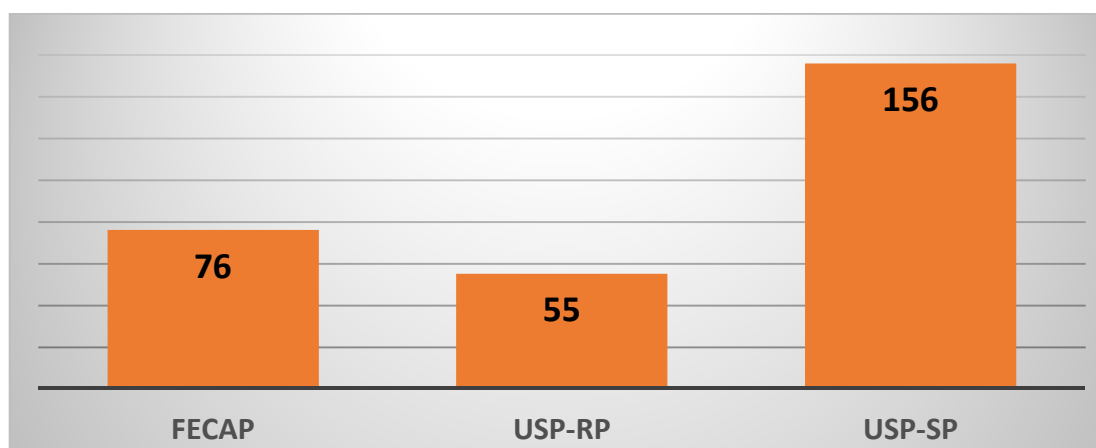
Conforme consta no sítio do programa, no período entre a sua criação até o final de 2015 foram produzidas 101 dissertações na FEA/USP-RP. Em virtude de o doutorado ter se iniciado em 2013, ainda não existem teses defendidas nesta IES, nesta área do conhecimento.

Assim, ficam caracterizados os programas de pós-graduação stricto sensu em contabilidade que serviram de base para este estudo – teses e dissertações -, objeto de análise da presente pesquisa, englobando um período de cinco anos, e que estejam focados na pesquisa sobre formação de professores, em um dos diversos eixos temáticos listados no instrumento de coleta de dados.

#### **4.2 Pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação em Ciências Contábeis durante o período investigado**

Quanto ao total de pesquisas desenvolvidas nos programas investigados, na Figura 3 tem-se um total de teses e dissertações por IES de 287 trabalhos produzidos no período de cinco anos, percebendo que a FEA/USP participou com 156 pesquisas, das quais 79 dissertações e 77 teses.

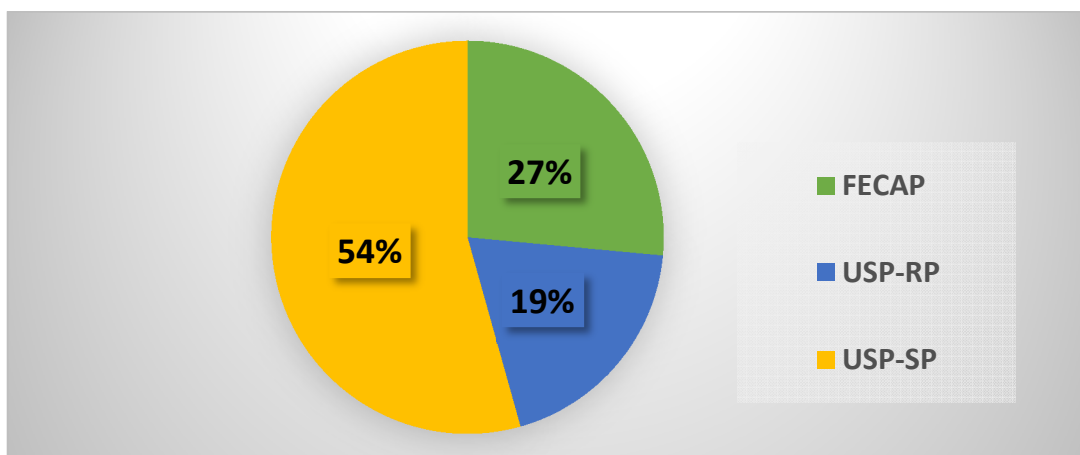
O programa de pós-graduação oferecido pela FECAP aparece na sequência numérica, com 76 dissertações, lembrando que esta IES oferece apenas o mestrado. De igual forma, a FEA/USP-RP colabora com 55 dissertações neste período de cinco anos.



**Figura 3.** Pesquisas desenvolvidas por programa, no período de 2009 a 2013

A Figura 3 evidencia que existe um equilíbrio entre os três programas quanto à produção de dissertações de mestrado, e assim, a quantidade de egressos ao longo dos anos, o que permite

dizer que é quase o mesmo número de alunos ingressantes ano a ano. É possível perceber a totalidade de pesquisas em valores percentuais, conforme demonstrado a seguir, na Figura 4.



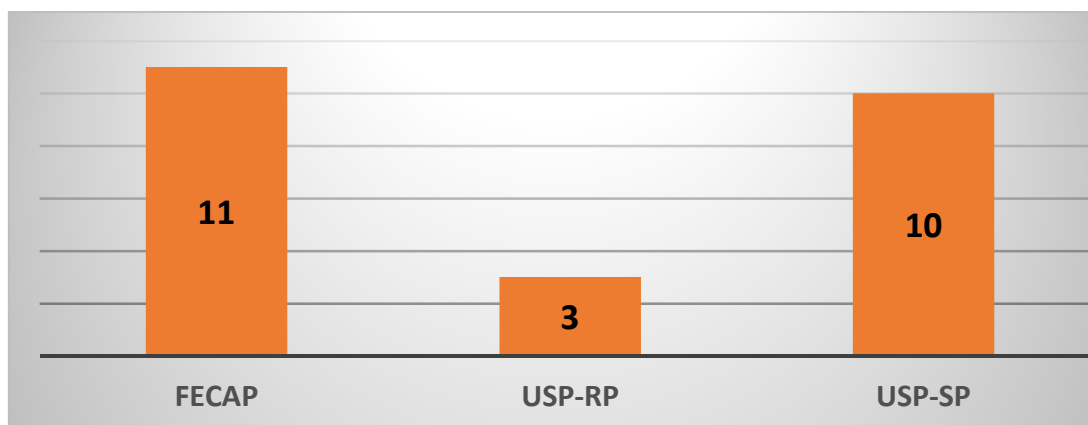
**Figura 4.** Participação por programa nas pesquisas desenvolvidas entre 2009 e 2013

A Figura 4 demonstra que a participação do programa de pós-graduação da FEA/USP representa 54% de toda a produção neste período; entretanto, esta produção contempla teses e dissertações, conforme já discutido. O programa de pós-graduação da FECAP participa com 27% e o programa de pós-graduação da FEA/USP-RP com 19% do total desta produção científica.

Um dos tripés da universidade é a pesquisa e a formação de cientistas e pesquisadores, colaborando para que o conhecimento seja produzido e disseminado. Severino (2013) reforça esta ideia quando diz que a missão da universidade deve ser valorizada, sendo esta constituída por pesquisa, ensino e extensão. Neste âmbito, os programas de pós-graduação *stricto sensu*, e em especial em contabilidade contribuem para a disseminação da ciência e para o ensino e a pesquisa, seja através das dissertações, teses, artigos ou outros tipos de trabalhos científicos. (Laudelino, Navarro, & Beuren, 2010).

#### **4.3 Pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação na área da Educação Contábil**

Apresentam-se, neste tópico, os comparativos entre as IES de todas as suas produções no período investigado, com as temáticas predominantes na linha da educação contábil em cada IES investigada. Ao se delimitar as pesquisas, inicialmente, na temática educação contábil, vê-se que os números já são bastante reduzidos, conforme se apresenta na Figura 5.

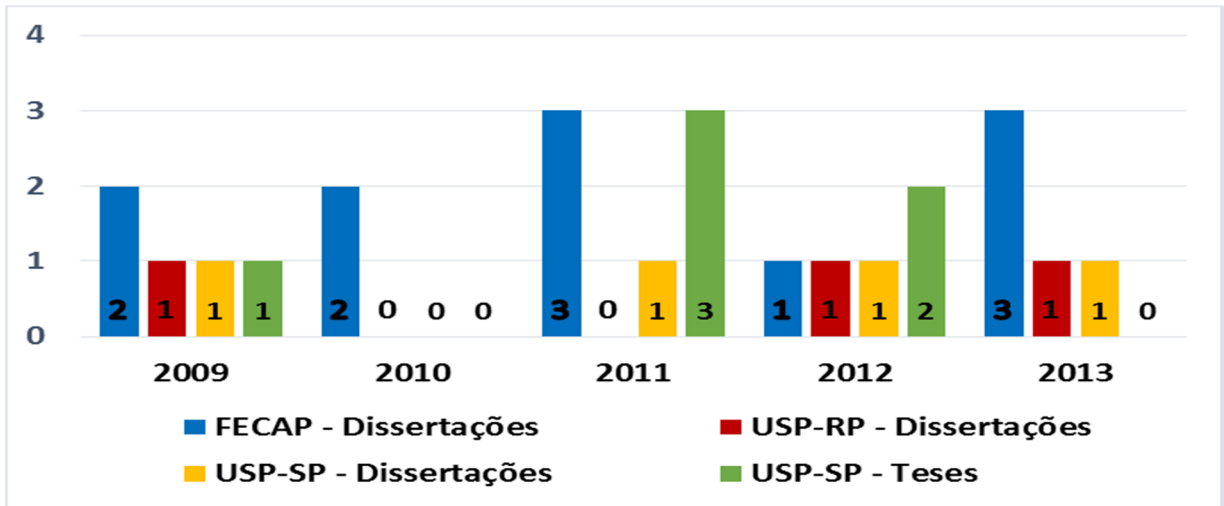


**Figura 5.** Pesquisas em educação contábil, por programa

A Figura 5 mostra a quantidade de pesquisas desenvolvidas na área da educação contábil, sendo este um dos focos que os programas de pós-graduação *stricto sensu* deveriam considerar e fortalecer em sua política de formação de futuros professores para o ensino superior. Conforme já exposto, o MEC, por meio da Lei 9.394/96, Art. 66, relata que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. (MEC, 2015). A CAPES (2015) também relata que, entre os três principais objetivos do oferecimento de mestrado e doutorado, está a “formação de professorado competente que possa atender a demanda no ensino básico e superior garantindo, ao mesmo tempo, a constante melhoria da qualidade”.

Pode-se perceber, contudo, o pouco interesse dos pós-graduandos em assuntos de educação, ainda mais grave quando se trata da formação docente, confirmado pelos 09 (nove) trabalhos desenvolvidos no programa de mestrado da FECAP, 03 (três) no programa da FEA/USP-RP e 10 (dez) no programa da FEA/USP. O programa de mestrado oferecido pela FECAP é o que mais se destaca na pesquisa desta temática, representando cerca de 14% do total de suas dissertações neste período investigado. A FEA/USP tem a temática educação contábil em seis teses e quatro dissertações neste período, o que representa em torno de 8% e 5%, respectivamente. A FEA/USP-RP, com três trabalhos nesta temática, participa com cerca de 5% das 55 dissertações.

Estes achados estão de acordo com o estudo de Miranda et al. (2013a) se propuseram a avaliar o interesse de doutores pela pesquisa sobre educação contábil, mapeando as principais publicações entre 2005 e 2009. Como resultados, foi constatado que o tema “Educação e Pesquisa Contábil” apresenta um percentual de apenas 8% do total das teses e 4% na linha “Educação Contábil”.



**Figura 6.** Distribuição anual das pesquisas em educação contábil, por programa, no período de 2009 a 2013

No campo da educação contábil, como mostra a Figura 6, a FECAP se destaca nesta temática no mestrado. Já a FEA/USP, ao somar teses e dissertações, apresenta 10 (dez) pesquisas direcionadas à educação contábil. A delimitação do estudo está centrada na formação de professores, sobre o qual apenas 05 (cinco) autores de dissertações e 01 (um) da tese trataram de desenvolver este tema, em suas diversas particularidades. Ressalta-se, ainda, que a FECAP contribuiu com 50% das pesquisas desta amostra, tratando da temática formação dos professores.

A temática educacional em teses e dissertações não parece ser tema recorrente de pesquisas no Brasil. Esse fato também foi evidenciado por André (2006), mencionando a jovem pesquisa educacional brasileira e as poucas produções neste campo do saber. A investigação presente se depara com esta realidade, através da qual se visualizou apenas 24 trabalhos focados na educação, dentre as 287 teses e dissertações, representando, portanto, em torno de 8%. Estes achados estão em acordo como o estudo de Holdernes, Myers, Summers, e Wood (2014) criticam outras pesquisas que ignoram o tema educação contábil em seus *rankings* de avaliação e estatística

#### **4.3.1 Pesquisas com foco na formação de professores universitários**

Quanto à temática da formação de professores ser o foco de interesse dos pesquisadores nos programas de pós-graduação em Ciências Contábeis, a Tabela 10 indica que a FECAP lidera no número de defesas com 09 (nove) dissertações na área da educação contábil, dentre as quais 03 (três) focam na temática da formação de professores universitários, seguida pela

FEA/USP-RP com 06 (seis) dissertações defendidas em educação contábil, e pela FEA/USP no tema específico sobre a formação dos professores, com 02 (duas) dissertações defendidas.

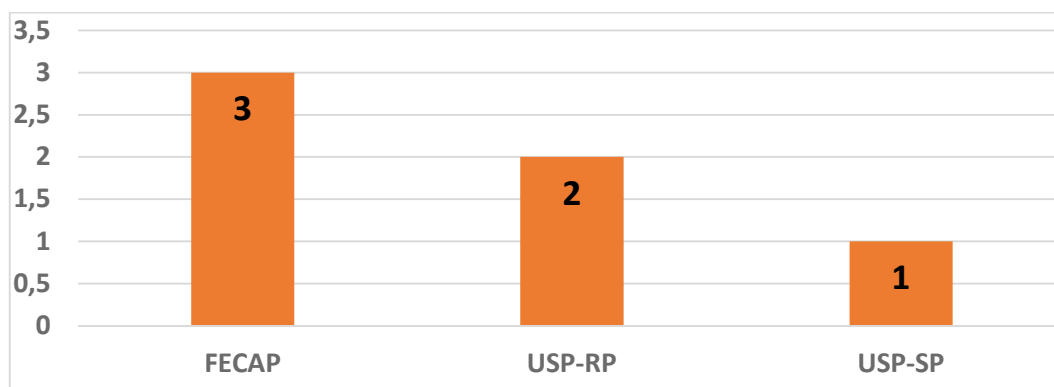
Tabela 10

### Pesquisas em educação contábil e em formação de professores, por programa

ANO	FECAP - Dissertações			USP-RP - Dissertações			USP-SP - Dissertações			USP-SP - Teses		
	Total	Educ. Contábil	Form. Prof.	Total	Educ. Contábil	Form. Prof.	Total	Educ. Contábil	Form. Prof.	Total	Educ. Contábil	Form. Prof.
2009	14	2	-	7	1	1	17	1	-	18	1	-
2010	17	2	-	13	-	-	17	-	-	16	-	-
2011	19	3	2	9	-	-	16	1	-	13	3	1
2012	13	1	-	11	1	1	11	1	-	18	2	-
2013	13	3	1	15	1	-	18	1	-	12	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>76</b>	<b>11</b>	<b>3</b>	<b>55</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>79</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>77</b>	<b>6</b>	<b>1</b>

Estes dados permitem dizer que o programa de pós-graduação da FECAP teve mais alunos interessados nestas temáticas do que os outros dois programas investigados, especialmente formação de professores; entretanto, esta produção apresenta-se muito tímida e pouco fomentada nos três programas investigados no período de 2009 a 2013. Estes resultados estão em acordo com o estudo de Vendramin (2014) que investigou teses produzidas área contábil no Brasil até 2013. Neste estudo o autor detectou que apenas 4% das teses são direcionadas à educação contábil, o que representa valores insignificantes, dada a importância do tema e tendo como um dos objetivos dos programas de pós-graduação a formação de professores para o ensino superior.

A Figura 7 representa a delimitação final da pesquisa, mediante a seleção dos trabalhos que tratam a formação de professores como seu tema central de investigação. Diante disso, chega-se ao resultado a seguir demonstrado.

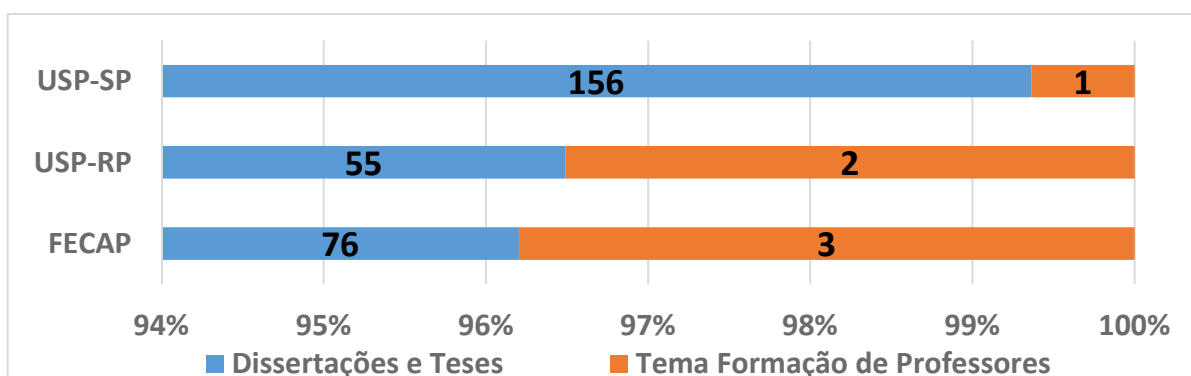


**Figura 7.** Pesquisas por programa na temática da formação de professores

O tema formação de professores, delimitação imposta para a análise dos trabalhos, está presente em apenas 06 (seis) trabalhos, nas três IES, conforme Figura 7. Em ordem decrescente, a FECAP se mostrou mais produtiva neste tema, através de 03 (três) dissertações, sendo 02 (duas) em 2011 e 01 (uma) em 2013, a FEA/USP-RP detém 02 (dois) trabalhos, em 2009 e 2012, e a FEA/USP com apenas 01 (uma) tese no ano de 2011.

Assim, percebe-se que o ano mais produtivo na temática investigada foi 2011, com 03 (três) trabalhos, o que representa metade das pesquisas sobre o assunto. No ano de 2010 e 2013 não foram defendidas pesquisas – teses ou dissertações – sobre formação de professores. Estes números confirmam dados levantados por André (2009), quando se verificou que pesquisas que focam esta temática são em número inexpressivo, em comparação a qualquer outra temática. Ao direcionar a pesquisa para a área contábil, verifica-se a tendência de baixa produção com foco em formação de professores.

A comparação entre o total de pesquisas produzidas e as que direcionam as investigações para o tema específico de formação de professores pode ser vista na Figura 8.



**Figura 8.** Comparativo entre o total da produção e as pesquisas na temática da formação de professores universitários

Os dados da Figura 8 confirmam os já apresentados anteriormente, com a indicação da quantidade de pesquisas focadas no assunto formação docente. O programa de pós-graduação da FEA/USP, com apenas 01 (um) estudo, se comporta como a IES que menos produz teses ou dissertações sobre a temática da formação de professores. Após, tem-se o programa de pós-graduação da FEA/USP-RP com 02 (duas) dissertações, o que representa cerca de 2,5%, e o programa de pós-graduação da FECAP, proporcionalmente a mais produtiva nesta temática, com 03 (três) dissertações e quase 4% do total no período de 05 (cinco) anos investigado pela presente pesquisa.



Os resultados apresentados vão ao encontro dos estudos de André (2009) realizados com este enfoque, apregoando que os temas ligados à educação e, mais especificamente, à formação de professores, se ausentam da pauta de pesquisas de muitas IES e de seus programas de mestrado e doutorado. A seguir, na Tabela 11, estão contempladas as informações a respeito das pesquisas selecionadas para as análises, que focam a formação de professores em seus estudos. O tema formação de professores está presente em 06 (seis) estudos, considerando as três IES investigadas no período compreendido entre 2009 e 2013.

A Tabela 8 traz as informações sobre as IES, o ano de produção, o autor do estudo e o grau de titulação adquirido. Percebe-se que o programa de pós-graduação da FECAP detém 50% dos trabalhos nesta linha de pesquisa, com 03 (três) dissertações. Já o programa de pós-graduação da FEA/USP-RP apresenta 02 (duas) dissertações e o programa de pós-graduação da FEA/USP apenas 01 (uma) tese com esta temática.

Tabela 11  
**Pesquisas com foco na formação docente**

IES	ANO	AUTOR	GRAU DE TITULAÇÃO
FECAP	2011	Edilei Rodrigues de Lames	Mestrado
FECAP	2011	Liliane da Costa Jacobs Lames	Mestrado
FECAP	2013	Maria do Socorro Conceição Santos	Mestrado
USP-RP	2009	Ana Larissa Alencar Santana	Mestrado
USP-RP	2012	Vivian Caroline Lapini	Mestrado
USP-SP	2011	Gilberto José Miranda	Doutorado

Diante dos objetivos pretendidos pela CAPES e assim, pelos programas de pós-graduação, que é o de formar docentes qualificando-os para estas atividades, nota-se uma baixa aderência dos estudos que abordam o tema e estando em desarmonia com a pretensão acadêmica destes programas. Ao se analisar os números totais de produção científica neste período, no tema pesquisado, vê-se que o percentual é ínfimo, girando em torno de 2%, apenas de toda a produção docente.

As análises realizadas no presente estudo acerca da produção científica através de teses e dissertações que focaram a formação de professores, indicam, em primeiro plano, um mapa geral dos trabalhos, seguindo para a temática da educação contábil, e, finalmente, para o tema pesquisado. Diante destes números apresentados, percebe-se que, apesar de constarem nas linhas de pesquisas dos programas investigados termos como “educação” e “ensino”, estas ainda são muito pouco exploradas, evidenciando que o tema não atrai tantos pesquisadores quanto se espera, haja vista que um dos propósitos dos programas *stricto sensu* é o de formar

docentes para o ensino universitário. Os dados apresentados confirmaram estudos anteriormente divulgados, tais como André (2006a, 2009) e Vendramin (2014).

A seguir, as análises das seis pesquisas selecionadas trazem os enquadramentos que foram feitos para cada uma delas, a partir dos eixos temáticos sobre a formação de professores, constantes no instrumento de pesquisa (Figura 3).

#### **4.4 Eixos da formação do professor universitário presentes nas pesquisas analisadas**

Tendo em vista que este estudo tem como objetivo avaliar e caracterizar a produção científica sobre a formação de professores dos três programas pós-graduação investigados no período de cinco anos, no que se refere aos eixos da formação docente presentes nesta produção, tem-se que do total de 287 trabalhos defendidos, apenas 06 (seis) trabalhos (01 tese e 05 dissertações) tiveram como foco de interesse a temática da formação docente. Destes, 05 (cinco) trabalhos (uma tese e quatro dissertações) tiveram como foco de investigação a **profissionalidade docente**, além de 01 (uma) dissertação que teve como foco de investigação a **política de formação** de professores universitários, conforme a Tabela 12, a seguir.

Tabela 12  
Pesquisas com foco na temática da formação de professores universitário

Eixos da formação docente privilegiados nos estudos																
1	Desenvolvimento profissional															
2	Profissionalização docente															
3	Políticas de formação de professores															
4	Identidade docente															
5	Profissionalidade															
6	Formação docente continuada															
7	Outros temas ligados à formação de professores															
Dados da pesquisa							Aspectos metodológicos			Enquadramento da pesquisa, conforme temas pesquisados nos itens acima						
IES	Ano	Autor	Grau de titulação (M/D)	Título	Problema	Objetivo	Classificação quanto ao tipo de pesquisa	Classificação quanto à abordagem da pesquisa	Referencial teórico metodológico adotado	1	2	3	4	5	6	7
FECAP	2011	Edilei Rodrigues de Lames	M	O perfil do conhecimento experiencial do professor de gestão de custos que atua em um curso de Ciências Contábeis	Quais são as características do conhecimento experiencial do professor que ministra a disciplina de Gestão de Custos no curso de Ciências Contábeis oferecido por uma IES do Estado de São Paulo?	Delinear o perfil do conhecimento experiencial do professor que ministra a disciplina de Gestão de Custos no curso de Ciências Contábeis oferecido por uma IES do Estado de São Paulo	Exploratória	Qualitativa	Crítico-dialético							X
FECAP	2011	Liliane da Costa Jacobs Lames	M	Docência no ensino superior: o uso das mídias digitais como estratégia pedagógica	De que modo docentes que ministram aulas em uma IES do Estado de São Paulo utilizam as mídias digitais em suas práticas pedagógicas?	Investigar de que modo docentes que ministram aulas em uma IES do Estado de São Paulo estão utilizando as mídias digitais em suas aulas	Exploratória	Qualitativa	Crítico-dialético							X

Continua

IES	Ano	Autor	Grau de titulação (M/D)	Título	Problema	Objetivo	Classificação quanto ao tipo de pesquisa	Classificação quanto à abordagem da pesquisa	Referencial teórico metodológico adotado	Conclusão							
										1	2	3	4	5	6	7	
FECAP	2013	Maria do Socorro Conceição Santos	M	A importância da pesquisa como princípio educativo na prática pedagógica do professor e pesquisador que atua em curso de Ciências Contábeis	De que modo a pesquisa está presente na formação e na atuação pedagógica do professor e pesquisador que atua em curso de Ciências Contábeis oferecido por IES da cidade de São Paulo?	Investigar de que modo a pesquisa está presente na formação e na prática pedagógica do professor e pesquisadores que atua em curso de Ciências Contábeis oferecido por IES da cidade de São Paulo	Exploratória	Qualitativa	Crítico-dialético								X
USP-SP	2011	Gilberto José Miranda	D	Relações entre as qualificações do professor e o desempenho discente nos cursos de graduação em contabilidade no Brasil	Qual a relação existente entre desempenho discente e qualificação docente, nos cursos de graduação em Ciências Contábeis brasileiros?	Investigar a existência de associações entre as qualificações acadêmica, profissional, pedagógica e o desempenho discente medido pela nota de alunos concluintes na avaliação ENADE (2009)	Descritiva	Quantitativa	Empírico-indutivo								X
USP-RP	2009	Ana Larissa Alencar Santana	M	O perfil do professor de Ciências Contábeis e seu reflexo no exame nacional de desempenho de estudantes - um estudo nas Universidades Federais do Brasil	Qual é o perfil do professor dos cursos de Ciências Contábeis das Universidades Federais do Brasil?	Fazer um levantamento do perfil do professor de Contabilidade das Universidades Federais do Brasil, segundo o modelo proposto por Freire (1996)	Exploratória	Quantitativa	Empírico-indutivo								X
USP-RP	2012	Vivian Caroline Lapini	M	Panorama da formação do professor em Ciências Contábeis	De que forma os cursos stricto sensu (doutorado, mestrado acadêmico e mestrado profissional) preparam os profissionais	Analisar de que forma os cursos stricto sensu formam o profissional contábil para atuar como docente	Descritiva	Qualitativa	Crítico-dialético				X				

pelos cursos stricto para atuarem na docência  
sensu no Brasil do ensino superior?

---



A Tabela 12 evidencia que quase a totalidade dos trabalhos sobre a formação docente analisados, 05 (cinco) pesquisas, tiveram como objetivo investigar as competências profissionais do professor, no eixo da **profissionalidade docente**, ao passo que 01 (um) trabalho focou o eixo das **políticas da formação do professor**.

A profissionalidade docente abarca o conjunto de requisitos (conhecimentos, habilidades e valores) mobilizados no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, e no Brasil ela tem sido tratada do ponto de vista do conceito de competências para ensinar, ou seja, do conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém um professor ou professora. (Libâneo, 2002).

Os estudos que se relacionam com esta linha de pesquisa têm como preocupação conhecer e compreender como aprende o professor, sua prática pedagógica e sua profissionalização, pois, conforme Tardif e Faucher (2010, p. 35), a profissionalidade se constrói de forma progressiva e contínua, baseia-se no “desenvolvimento de competências e da identidade profissional, inicia-se na profissionalização e prolonga-se ao longo de toda a carreira, sendo, por isso, um processo que permite aos professores apropriarem-se das práticas, da cultura e dos valores da profissão”.

Quanto ao tipo de pesquisa, 04 (quatro) foram classificadas como exploratórias, seguidas de 02 (duas) pesquisas do tipo descritivas. Estes dados explicam o fato de ainda serem muito poucos os estudos que investigam a educação, em específico a formação docente, pois de acordo com Cervo, Bervian e Silva (2007, p. 63), a pesquisa exploratória tem como objetivo a busca de “mais informações sobre determinado assunto, a familiarização com o fenômeno, a obtenção de uma nova percepção dele e descobrir novas ideias”.

No que se refere ao polo epistemológico e paradigma científico tem-se a predominância de 04 (quatro) estudos classificados como qualitativos e a adoção da vertente dialética, seguido de 02 (duas) pesquisas de abordagem quantitativa e vertente empírico-indutiva. Estes dados indicam uma nova vertente epistemológica numa área da ciência contábil, pois os estudos que se desenvolvem nesta área são essencialmente quantitativo-descritivos e tendem a desconsiderar a pesquisa qualitativa como uma abordagem científica. No entanto, deve-se considerar que os fenômenos humanos e sociais nem sempre podem ser quantificáveis, pois, como afirma Minayo (2010, p. 21), trata-se de um “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Isso significa dizer que quando se trata de fenômenos humanos e sociais, deve-se

buscar compreender e interpretar seus conteúdos mais do que apenas “descrevê-los, explicá-los”. (Tozoni-Reis, 2010, p. 5).

Cabe aqui uma observação quanto a adesão às novas perspectivas "qualitativas" na área contábil, especificamente, quando se trata da educação, e, neste âmbito, a não mensuração dos fenômenos humanos e sociais. Nestes termos, há a necessidade de uma conscientização maior e de maiores preocupações quanto ao rigor teórico e metodológico no uso de técnicas de coleta de dados como observações, entrevistas com perguntas abertas, depoimentos, histórias de vida, bem como anotações livres de campo, a construção de escalas qualitativas (Gatti, 2003). Todas estas técnicas, instrumentos e procedimentos de coleta de dados estão sujeitos a percalços e/ou equívocos tendo em vista a associação ou submissão juízo de valor, crenças e atitudes do pesquisador e “do próprio pesquisado (porque há um sujeito falante que pergunta, que usa determinadas palavras, que intervém e tem um referencial pessoal, escolhas e preferências, que nessa condição dialoga com seus interlocutores na pesquisa)”. (Gatti, 2003, p. 4). O que não pode acontecer é a visão genérica de que nada é neutro, ou o extremo de dizer que tudo é neutro em se tratando de pesquisa científica. Esta atitude pode conduzir o pesquisador a admitir que “tudo na pesquisa é opinião do próprio pesquisador e não fruto de uma depuração séria à luz de uma dada perspectiva, de uma teorização, ou dos confrontos de valores pesquisador-pesquisado, pesquisador-pesquisador, pesquisador-grupos de referência”. (Gatti, 2003, p. 388). O rigor, o pré-teste dos instrumentos, o “teste e reteste”, a ética e a estética na pesquisa podem evitar a desconfiança e a uma maior adesão desta perspectiva metodológica nas pesquisas em educação, em especial, no campo da formação docente.

Em vista destes cuidados avaliou-se os 04 (quatro) estudos de natureza qualitativa e vertente dialética. Destes, 03 (três) estudos tiveram como preocupação conhecer a prática pedagógica do professor que atua nos cursos de Ciências Contábeis em diferentes IES e 01 (um) voltou-se para a política de formação docente. O estudo de E. R. Lames (2011) focou a sala de aula e a trajetória de vida do professor, realizou-se por meio da pesquisa exploratória-qualitativa e os dados foram coletados por meio da observação em sala de aula e da entrevista em profundidade. Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo. O estudo de L. C. Lames (2011) focou crenças, atitudes e valores dos professores, realizou-se por meio da pesquisa exploratória-qualitativa e os dados foram coletados por meio de questionário, visando identificar os sujeitos da pesquisa e de entrevista em profundidade com os selecionados. Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo. O estudo de M. S. Santos (2013) focou no princípio metodológico do ensino com pesquisa e na presença da pesquisa na prática pedagógica do professor-pesquisador. Realizou-se por meio da pesquisa exploratória-

qualitativa. Os dados foram coletados por meio da entrevista semi-estruturada, em profundidade e analisados por meio da análise de conteúdo. O estudo de Lapini (2012) teve como foco a política de formação dos docentes do ensino superior e problematizou os programas de pós-graduação em busca de evidências de processos formativos voltados para a docência universitária. O estudo realizou-se por meio da pesquisa descritiva–qualitativa. Os dados foram coletados por meio da análise documental e analisados por meio da análise de conteúdo.

Uma análise mais acurada dos trabalhos desenvolvidos na abordagem qualitativa indica que estes apresentam consistência e coerência teórico-metodológica havendo por parte dos pesquisadores consciência crítica, precauções e domínio dos princípios básicos da pesquisa qualitativa, refletindo deste modo, na qualidade dos trabalhos aqui apresentados.

#### ***4.4.1 Dimensões da formação profissional docente***

Quanto às dimensões da formação profissional em que as pesquisas com foco na formação docente foram desenvolvidas, constatou-se que 04 (quatro) destas focaram mais nas dimensões teórico-práticas da formação docente: E. R. Lames (2011), L. C. Lames (2011), Lapini (2012) e M. S Santos. (2013). Cabe esclarecer que este estudo buscou entender quais seriam as maiores preocupações das pesquisas, uma vez que o objeto de estudo deve ser delimitado e preciso, o que não quer dizer que tais dimensões (teórica, prática, política e ética) não sejam inter-relacionadas. Este fato não deve ser entendido do ponto de vista do mecanicismo e nem da linearidade, pois dentre as dimensões teórico-prática, tem-se também a dimensões ética e política. Entretanto, os estudos elegem dimensões para que sejam possíveis de execução e de resultados.

Neste sentido, Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), Pimenta e Anastasiou (2002) e outros dizem que o professor precisa de formação teórica e denominam como epistemológica o domínio dos conceitos da área em que ele atua bem como o conhecimento pedagógico e didático a fim de tornar os conteúdos compreensíveis aos alunos. Conforme Ghedin (2009, p. 23), “de nada adianta ter conhecimento de causa se o educador não for capaz de compartilhar essa bagagem, de fazer com que ela consiga cruzar a ponte e chegar aos alunos” Isto significa dizer que é preciso dominar o método, ou os procedimentos de ensino. Assim, além de dominar conhecimentos específicos, é preciso desenvolver um conjunto de conhecimentos pedagógicos e habilidades didáticas e de fazeres que permitam ao professor perceber COMO ele deve conduzir o processo de aprendizagem. Neste sentido, fala-se de “procedimentos metodológicos, dos instrumentos necessários para que se possa ensinar”. (Ghedin, 2009, p. 23).



Outros 02 (dois) estudos, Miranda (2011) e Santana (2009) tiveram como maior preocupação a dimensão ética e política da formação docente e, assim, com a formação cidadã dos alunos, ou seja, com a função social da educação superior e o papel do professor mediante o perfil de competências profissionais dos contadores na contemporaneidade. Neste sentido, Ghedin (2009) explica que o educador tem um compromisso político, uma vez que sua prática é social e explica que o político não tem sentido partidário, mas sim:

Como algo decisivo na formação da consciência crítica que nos permite perceber os discursos, as ideologias, o modo como a sociedade se organiza, as relações de poder e de produção. O papel do professor passa a ser o de oferecer essa possibilidade de encontro e de leitura crítica do mundo e de mostrar como as ações e opções políticas não são aleatórias, mas surgem de intencionalidades. Nesse sentido, o ato pedagógico é também político, pois construtor de sujeitos conscientes de seus direitos e de seus deveres, de seu papel social. (Ghedin, 2009, p. 24)

Em conexão com a formação da consciência crítica, está o desenvolvimento da consciência ética Ghedin (2009, p. 23) diz que “o *ser* professor está imbuído de um conjunto de valores e de práticas que servem como inspiração, como referência, são formativas dos alunos. Seu modo de ser indica a prática ética que ele assume e difunde”. Sendo assim, as dimensões da formação docente envolvem tanto a dimensão teórica, como a prática e a ético-política.

A avaliação das pesquisas até então produzidas indica que os trabalhos têm relação com a linha de investigações que utilizam o conceito de saber docente como ferramenta teórica para estudar a formação docente. Este dado revela uma preocupação dos pesquisadores de caráter mais epistemológico e explicita uma preocupação com os conteúdos e métodos do processo formativo, ou seja, um saber ligado à identidade profissional e que define o que é SER professor contemporaneidade referindo-se especificamente ao conceito de profissionalidade docente, aqui entendida como aquilo que “é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. (Gimeno, 1995, p. 64).

Conforme se pode ver cada pesquisa em acordo com a questão de pesquisa, objetivo e linha teórica desenvolveu determinada perspectiva de formação docente e que podem influenciar o pensamento pedagógico quanto a formação de professores Brasil, mesmo que a produção científica nesta linha de pesquisa seja ainda incipiente.

#### ***4.4.2 Características teórico-metodológicas das pesquisas analisadas***

Nesta sessão serão apresentados os resultados encontrados na avaliação das teses e dissertações que versam sobre a profissionalidade docente, em suas diferentes dimensões, e sobre a política de formação de professores universitários, representados pelas 06 (seis) pesquisas analisadas. A profissionalidade docente é aqui entendida como aquilo que “é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. (Gimeno, 1995, p. 64).

##### *4.4.2.1 Características teórico-metodológicas das pesquisas analisadas no eixo da profissionalidade*

A profissionalidade constrói-se de forma progressiva e contínua, baseia-se no desenvolvimento de competências e da identidade profissional, inicia-se na profissionalização e prolonga-se ao longo de toda a carreira, sendo, por isso, um processo que permite aos professores apropriarem-se “das práticas, da cultura e dos valores da profissão”. (Tardif & Faucher, 2010, p. 35).

Os trabalhos focados na profissionalidade docente são a maioria dos avaliados por esta pesquisa, sendo estes os estudos de E. R. Lames (2011), L. C. Lames (2011), Miranda (2011), Santana (2009) e M. S. Santos (2013).

O estudo de Santana (2009) busca evidências do saber dos docentes de suas competências didáticas por meio das suas auto-percepções. Para tanto, aplica um questionário como assertivas sobre o processo de ensino e aprendizagem. O estudo sob o título “O perfil do professor de Ciências Contábeis e seu reflexo no exame nacional de desempenho de estudantes - um estudo nas universidades federais do Brasil”, teve como questão a ser respondida qual é o perfil do professor dos cursos de Ciências Contábeis das Universidades Federais do Brasil e como objetivo geral fazer um levantamento do perfil do professor de contabilidade das Universidades Federais segundo o modelo proposto por Freire (1996). O modelo teórico utilizado foi o da docência como profissão e do professor como produtor de saberes, especificamente os saberes propostos por Freire (1996). Foi realizado um amplo levantamento da literatura sobre a formação docente tanto na área da educação em geral, como também na área contábil. O estudo foi exploratório-quantitativo, onde o questionário *on-line* foi a base instrumental do estudo. Participaram da pesquisa professores e professores coordenadores.

O estudo constatou que os professores possuem em seu perfil de competências pedagógicas os saberes propostos pelo modelo teórico de base, como necessários à prática

educativa. Tais conhecimentos foram assim resumidos: “a) dedicação ao exercício da docência; b) o modo de ensinar; c) o modo de conduzir as aulas e de avaliar os alunos; d) o reflexo do perfil do professor no educando e a luta pela defesa dos direitos dos educadores”. (Santana, 2009, p. 50). O estudo não encontrou correlação entre o perfil de saberes dos educadores e o conceito obtido no exame nacional de desempenho dos estudantes – ENADE. Entretanto, autores como André (2010), Libâneo (2002) e Pimenta e Anastasiou (2002) dizem que o desenvolvimento profissional dos docentes impacta diretamente a qualidade do ensino e, em última (ou primeira) instância, a qualidade da aprendizagem dos alunos. André (2010) tece críticas ao modelo de formação de professores universitários atual e ressalta que é preciso buscar modelos mais interativos de educação compatíveis com a pedagogia da autonomia, necessários para motivar os alunos à participação e aprendizagem ativa, uma das características da educação problematizadora.

O estudo de Miranda (2011) teve como objeto de estudo o perfil de competências dos docentes da área contábil em três aspectos: a) a formação pedagógica; b) a formação acadêmica; c) formação profissional. Buscou saber se existe relação com o desempenho acadêmico dos alunos, o que reforça a tese de André (2010) de que o desenvolvimento profissional dos docentes tem como objetivo melhorar a qualidade do ensino e, em última (ou primeira) instância, a qualidade da aprendizagem dos alunos.

Este autor procurou defender a tese de que os cursos de Ciências Contábeis que apresentaram maiores resultados na avaliação do ENADE são aqueles que possuem os maiores níveis de qualificação do quadro docente (acadêmica, profissional e pedagógica) e que, por outro lado, esta qualificação é significativamente maior nas IES públicas do que particulares. Para tanto, o estudo teve como título “Relações entre as qualificações do professor e o desempenho discente nos cursos de graduação em contabilidade no Brasil”. O objetivo foi o de saber se estas relações e associações existem e, portanto, investigar a existência de associações entre as qualificações acadêmica, profissional, pedagógica e o desempenho discente medido pela nota de alunos concluintes na avaliação do ENADE de 2009, e então responder a questão de pesquisa formulada da seguinte forma: “Qual é a relação existente entre desempenho discente e qualificação docente, nos cursos de graduação em Ciências Contábeis brasileiros?”

A metodologia de pesquisa adotada foi a descritiva–quantitativa. Os dados foram coletados por meio de questionário, utilizando-se da técnica Delphi. Os respondentes foram especialistas contadores, doutores na área da educação geral e da educação contábil. As análises seguiram o método estatístico (regressão linear, correlações, teste de proporção, etc.). Entretanto, o questionário apresentou questões semi-estruturas visando a triangulação das

informações obtidas. O referencial teórico adotado seguiu a literatura sobre formação de professores que defende a docência como profissão em oposição a docência como vocação. Esta sessão apresenta consistências teórica. A revisão da literatura foi ampla e atualizada. Além de atualizada, a bibliografia é composta por estudos e pesquisas sobre o tema estudado (teses, dissertações, artigos, livros, materiais de eventos científicos etc.).

O estudo constatou a existência de relação positiva entre a qualificação acadêmica e nota dos alunos no ENADE. Já a qualificação pedagógica não apresentou aderência positiva com a avaliação do ENADE, contrariando a literatura vigente sobre a formação pedagógica do professor e seus efeitos positivos na qualidade da educação e aprendizagem dos alunos. Esse resultado, ao ser analisado em termos de adequação entre referencial teórico sobre as competências pedagógicas, saberes da docência e literatura da formação do professor, constata-se que as assertivas sobre a qualificação pedagógica não estão alinhadas com as dimensões da formação pedagógica do professor, ou seja, as assertivas não fazem parte do desenvolvimento profissional para a prática docente.

Outro fator que pode ter provocado distorções nesta correlação é a falta de alinhamento maior entre título, problema e objetivo. A busca de “relações entre as qualificações do professor e o desempenho discente nos cursos de graduação em contabilidade no Brasil” e o objetivo de “investigar a existência de associações entre as qualificações acadêmica, profissional, pedagógica e o desempenho discente medido pela nota de alunos concluintes na avaliação do ENADE de 2009, tendo em vista a questão a responder: “Qual é a relação existente entre desempenho discente e qualificação docente, nos cursos de graduação em Ciências Contábeis brasileiros?”. Neste ponto, tem-se outra variável a ser considerada na formação pedagógica do professor que é a questão da avaliação da aprendizagem. São questões diferentes quando se trata de avaliação global externa, que pode não estar em consonância com o curso, as disciplinas, os objetivos da educação contábil e a formação do professor. O título indica relações entre as avaliações da aprendizagem e o desempenho dos alunos no curso; entretanto, a base de dados foi a prova oficial, externa ao curso. Este fato está de acordo com Roldão (2009), quando diz que a profissionalidade docente é reconhecida pela função e o *tipo de conhecimento específico* que se reconhece como necessário para a exercer a função de ensinar, e que esse saber é próprio, distinto e exclusivo do grupo que o partilha.

O estudo de E. R. Lames (2011, p. 5) se voltou para os “aspectos da vida profissional e da prática pedagógica do professor, sob a forma de descrição e interpretação de suas experiências vivenciadas, de seu *habitus* e de seus saberes procedimentais”. Tem como teoria de base a docência como profissão e o conceito de professor crítico e reflexivo. Nesta

perspectiva teórica, o saber da docência se constrói na ação e na reflexão sobre a prática, sempre mediado pelas ciências de educação. (Pimenta & Anastasiou, 2002). Neste sentido, a profissão docente é exercida tendo em vista a formação docente, compreendida como um processo de constituição do sujeito no seu fazer pedagógico. Com este olhar, E. R. Lames (2011) procurou delinear o perfil do conhecimento experiencial do professor que ministra a disciplina de Gestão de Custos em curso de Ciências Contábeis oferecido por uma IES do Estado de São Paulo. Este preocupou-se com a dimensão prática da formação docente, procurou saber como o professor vem utilizando seus materiais e recursos e como vem construindo suas atividades pedagógicas e isto “têm a ver diretamente com a significação da função docente”. (2011, p. 5). Nesta perspectiva do desenvolvimento profissional, o trabalho procurou “identificar os processos que estruturam e dão sentido às suas práticas pedagógicas no contexto universitário”. (E. R. Lames, 2011, p. 5).

No que se refere à metodologia, foi realizada uma pesquisa exploratória-qualitativa. A coleta de dados deu-se por meio da observação e de entrevista; a análise dos dados através da análise de conteúdo. Os resultados alcançados mostram que

A construção do saber experiencial do professor acontece por meio do domínio de campos didáticos tais como: a) o modo como o professor apresenta a matéria aos alunos; b) o planejamento de ensino; c) a gestão da sala de aula; d) a gestão do conteúdo.” (E. R. Lames, 2011, p. 103).

Outro achado foi a percepção de que o saber docente se estrutura a partir das experiências por ele vivenciadas tanto no âmbito pessoal como no acadêmico, profissional e organizacional e que seu modo de *SER* e de *ESTAR* na docência (*habitus* professoral) tende a configurar as disposições, ou as maneiras de agir na prática pedagógica. O estudo evidenciou que as disposições se fazem presentes nas aulas do professor, seja em forma de um saber fazer, seja como instrumento de expectativas e/ou padrões de julgamento e de avaliação de alunos.

As conclusões apoiadas nestes resultados indicam que o processo de construção do saber experiencial do professor não ocorre no vazio, que seu desenvolvimento profissional e suas atuações pedagógicas fazem parte de um contexto real e específico, com os quais suas práticas devem estar em sintonia e para os quais devem dar respostas. O estudo contribui com dados e informações que podem subsidiar a criação de propostas de acompanhamento e de fomento às experiências dos professores em contexto para que possam se desenvolver e aprender a ensinar com criatividade e originalidade tendo em vista a prática cotidiana e a geração de um *habitus* reflexivo indispensável para o aprimoramento dos saberes docentes.

As formas tradicionais de conceber o conhecimento e a necessidade de se repensar a educação superior, e neste particular a formação do professor para o uso das novas mídias digitais fez parte das preocupações de L. C. Lames (2011), seu estudo sobre a “Docência no ensino superior: o uso das mídias digitais como estratégia pedagógica” procurou investigar de que modo docentes que ministram aulas em uma IES do Estado de São Paulo utilizam as mídias digitais em suas práticas pedagógicas e em suas aulas. Para alcançar o objetivo em questão a autora realizou uma pesquisa exploratória-qualitativa. Coletou os dados por meio de questionário e entrevista semiestruturada.

A condução desta pesquisa, portanto, se deu através de entrevistas com 04 (quatro) professores de Ciências Contábeis. Diante das respostas dos entrevistados, percebe-se que todos se utilizam destas, mas ainda como uma técnica, sem mudanças das práticas e métodos tradicionais de ensino. A pesquisa trouxe um alerta quanto às mudanças de comportamento frente às novas tecnologias, tendo em vista que, para que o uso das mídias digitais “na educação tenha um efeito positivo, a postura do docente precisa mudar, e para que as mudanças ocorram, o educador universitário tem que possuir capacitação para as novas mídias”. (L. C. Lames, 2011, p. 73). O estudo traz como resultado o fato de que ainda predomina o “uso das mídias e tecnologias de modo conservador e sem o seu devido aproveitamento para o desenvolvimento de uma aprendizagem colaborativa, havendo poucos relatos dos professores na tentativa de utilizarem as mídias de forma mais crítica e reflexiva”. (L. C. Lames, 2011, p. 6).

A pesquisadora, com base nos resultados, diz que as tecnologias, quando utilizadas de forma crítica, podem se transformar em instrumento capaz de tornar os conteúdos mais contextualizados e a aprendizagem mais significativa, tendo em vista que o uso das mídias interativas promovem a colaboração e, assim, a interação entre discentes e docentes/discentes. O estudo concluiu que existem ainda muitas limitações dos docentes quanto à familiaridade e domínio no uso das mídias quando integradas à prática pedagógica dos docentes, demonstrando, assim, a necessidade de implantação de políticas de formação de professores,

Tendo em vista a formação pedagógica para o ensino, e, assim, sua instrumentalização para novas formas de construção do conhecimento em sala de aula, a partir de recursos que favoreçam aprendizagens significativas e a formação de profissionais capazes de enfrentarem os desafios e as exigências da contemporaneidade. (L. C. Lames, 2011, p. 6).

Estes dados indicam que a profissionalidade está atrelada a processos de profissionalização docente e que estes são construídos de forma progressiva e contínua. As conclusões do estudo mostram que, independente da geração a que pertença o professor (*baby boomers*, X, Y), “ele é capaz de aprender e saber lidar com o novo”, desde “que esteja aberto à

aprendizagem e encontre a oportunidade de desenvolver suas competências para o uso das novas tecnologias”. (L. C. Lames, 2011, p. 123).

A ideia de que o desenvolvimento de competências e da identidade profissional “inicia-se na profissionalização e prolonga-se ao longo de toda a carreira, sendo, por isso, um processo que permite aos professores apropriarem-se das práticas, da cultura e dos valores da profissão” (Tardif & Faucher, 2010, p. 35) fundamentou o estudo de M. S. Santos (2013), que investigou de que modo a pesquisa está presente na formação e na atuação pedagógica do professor e pesquisador que atua em curso de Ciências Contábeis. Com este objetivo procurou identificar avanços e limitações que podem impactar a eficácia da prática pedagógica no contexto universitário. Percebe-se que a prática da pesquisa como processo formativo do professor, evidencia o contexto da profissionalidade nesta investigação, haja vista que a pesquisa deve fazer parte do cotidiano docente, aprendendo e ensinando.

Para o alcance dos objetivos, M. S. Santos (2013) realizou uma pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa. A coleta dos dados foi por meio da entrevista em profundidade e da análise documental. No estudo constatou-se limitações dos professores quanto à formação para a pesquisa tanto nos processos formativos que envolveram a graduação como na pós-graduação, fato que pode influenciar a atuação pedagógica mediada pela pesquisa na graduação e de suas opções metodológicas em sala de aula. Entretanto, nem todos os professores estudados possuíam dificuldades, tendo aqueles que se valem da pesquisa em suas aulas como atitude cotidiana e como um princípio educativo. Constatou-se que a pesquisa se faz presente na formação e na prática pedagógica dos professores investigados; entretanto, em alguns casos, ainda não se constituiu como um princípio educativo.

O estudo concluiu que o ensino com pesquisa exige questionamento sistemático, metódico, argumentado, onde a pesquisa não se esgote em exigências metodológicas apenas, embora estas sejam necessárias. Sendo assim, a autora sugere que a formação para o pensar científico se fundamente na dúvida, na curiosidade e na investigação. Aprender com pesquisa é um processo dialógico que torna o espaço da sala de aula um palco de discussões e argumentações, possibilitando o protagonismo do aluno. A pesquisa traz contribuições para o repensar da prática de ensino e para um entendimento maior do papel da pesquisa na educação superior. A autora afirma que o modo de *pesquisar* influencia o modo de *ensinar*, os princípios educativos da pesquisa contribuem para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, e, conseqüentemente, da formação do aluno (futuro professor) e do professor-pesquisador que atua no contexto da universidade.

Desta forma, o estudo apontou que os professores tiveram pouca pesquisa em sua formação, refletindo no modo como estes lecionam. Mostrou-se o interesse em utilizar de forma proveitosa esta prática (pesquisa) em sala de aula, porém, ainda é usada sem muito critério de investigação ativa. A autora conclui que esta forma de ensinar exige situações de aprendizagem, conduzindo os alunos ao questionamento crítico, sistemático, metódico. Desta forma, o aprendizado deve ser mais eficiente e com teor investigativo, levando a formação do aluno e futuro professor em um contexto de pesquisa. (M. S. Santos, 2013).

#### *4.4.2.2 Características teórico-metodológicas da pesquisa analisada no eixo da política de formação docente*

O eixo da formação docente identificado em uma das pesquisas refere-se à política de formação de professores, representada pelo estudo de Lapini (2012), sob o título “Panorama da formação do professor em Ciências Contábeis pelos cursos *stricto sensu* no Brasil”. O estudo investiga de que forma os cursos *stricto sensu* (doutorado, mestrado acadêmico e mestrado profissional) preparam os profissionais para atuarem na docência do ensino superior. A profissionalização no magistério está ligada diretamente às políticas públicas educacionais, ao contexto histórico vigente e à valorização da profissão docente pelas políticas sociais. Com a profissionalização (políticas educacionais e autonomia) os professores também melhoram seu estatuto, aumentam seus rendimentos e reafirmam sua autonomia como intelectuais que ajudam na formação de cidadãos para o crescimento do país. (Libâneo, 2002; Pimenta & Anastasiou, 2002).

No caso da docência universitária, a profissionalização docente, historicamente (e teoricamente), tem sido de responsabilidade dos cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado). Entretanto, a qualidade do ensino de graduação, conforme pesquisas na área da educação (Masetto, 2003; Pimenta & Anastasiou, 2002; Severino, 2013), apresenta problemas relacionados à questão pedagógica, portanto, à formação dos docentes. Tais pesquisas questionam se a titulação exigida pela LDB, considerando a forma como os cursos de pós-graduação vêm ocorrendo, contribui efetivamente para a qualidade do ensino, o que permite dizer que nem sempre a titulação garante ao professor universitário o conhecimento pedagógico necessário para uma prática pedagógica eficaz.

Com base nestas críticas e necessidade de estudos, Lapini (2012) traçou como objetivo analisar de que forma os cursos *stricto sensu* formam o profissional contábil para atuar como docente. Para cumprir com este objetivo que enseja uma pesquisa qualitativa e de coleta de dados primários, a autora se valeu de pesquisa descritiva-qualitativa. Os dados foram coletados



por meio da análise de documentos, os quais são os relatórios disponibilizados pela CAPES e pelos programas de pós-graduação em Ciências Contábeis. A análise qualitativa dos conteúdos destes relatórios permitiu à autora constatar que a profissionalização docente fica a cargo de cada programa e que pode ou não oferecer disciplinas destinadas à preparação pedagógica dos futuros pesquisadores–professores.

Percebeu-se que o instrumento de pesquisa não está adequado ao referencial teórico e à revisão da literatura utilizados e discutidos no estudo. Os constructos teóricos que dão sustentação e base para o desenvolvimento da pesquisa, bem como a discussão dos achados de pesquisas nacionais e estrangeiras relacionadas ao tema, foram consultados. Os principais autores e teóricos sobre o tema em questão, tanto no âmbito nacional quanto internacional, foram consultados. Os dados da pesquisa constataam que, dos 19 cursos estudados, apenas 6 (seis) programas fazem menção a disciplinas de didática do ensino superior, atividades ligadas à prática docente e estágios supervisionados. Os demais cursos, embora conste em seus relatórios a preparação para a docência, quando investigados os currículos e a oferta de disciplinas e atividades extra-classe, percebe-se que nada consta sobre preparação pedagógica dos pós-graduandos. O estudo concluiu que os cursos de pós-graduação no Brasil objetivam formar pesquisadores, em detrimento da formação para o ensino universitário.

A dimensão teórica e identitária da formação docente estudada por Lapini (2012) é discutida por pesquisas (André, 2010; Libâneo, 2002; Masetto, 1998, 2003; Morgado, 2011; Pimenta & Anastasiou, 2002; Slomski, 2008, 2009) que afirmam que os altos níveis de qualidade atingidos pelos Programas de Pós Graduação não têm sido suficientes para uma melhor qualificação do professor para o exercício da docência universitária. De acordo com a legislação vigente, LDB (Lei nº 9.394, 1996), a formação científica é suficiente para o exercício do magistério superior. Esta visão tem como base a ideia de que docência é vocação, parte do princípio de que a competência para o ensino advém do domínio da área de conhecimento, na qual o professor atua e se especializa. Quando se analisa a LDB, fica manifesto que o docente universitário deve ter competência técnica – compreendida como domínio da área de conhecimento. Tal competência aparece em seu Artigo 52 (definidor de Universidade), incisos II e III, onde é determinado que as universidades são instituições que se caracterizam por:

- II – um terço do corpo docente, pelo menos com titulação acadêmica de mestrado e doutorado;
- III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Neste sentido, os pré-requisitos para a docência têm sido a formação acadêmica; habitualmente, não são exigidos elementos referentes à formação para o magistério. Esta

formação, quando ocorre, se limita ao cursar de uma disciplina da área da Metodologia do Ensino Superior, nos momentos da pós-graduação, com carga horária média de 60 horas, constituindo-se assim, para a maioria dos profissionais que atuam nas salas de aula da universidade, a principal experiência de sistematização de conhecimentos, atitudes e habilidades.

#### ***4.4.3 Síntese crítica da produção científica em educação contábil com foco na formação de professores universitários***

Conforme já comentado, através de uma avaliação mais criteriosa das preocupações veiculadas pelas pesquisas aqui analisadas, existe uma grande preocupação dos estudos sobre a formação de professores quanto ao perfil de competências profissionais do professor e a necessidade de legitimidade da função docente. (André, 2010). Entende-se que este é o papel primordial da pesquisa, o de contribuir para o avanço do conhecimento. Entretanto, esta produção científica requer qualidade, tanto formal como científica.

O plano científico abrange um sentido amplo, ou seja, como necessidade/vontade de criação de novas possibilidades de transformação da realidade, pela construção de novas práticas e de novos modos de pensar, o mundo não prescinde de seus aspectos formais. A decisão/vontade de produzir conhecimentos, para ser eficaz, necessita atender a qualidade formal sob pena de esvaziar o seu potencial transformador. A qualidade formal e o progresso do conhecimento científico levam em conta dois aspectos: “a avaliação constante e a comunicação da produção científica”. (Larocca et al., 2005, p. 119)

Entende-se que para acompanhar os avanços científicos são necessários não apenas estudos lineares, mas também qualitativos. Este pensamento reflete o entendimento de que não existe neutralidade científica; a pesquisa é um ato político, porém ético, ou seja, deve estar a serviço do bem comum, por isso sua relevância social, científica e profissional. Por outro lado, permite o entendimento de que o conhecimento científico é uma produção coletiva, social e provisória, a qual reflete o ponto de vista defendido pelo investigador e, portanto, comprovado por ele.

Para que se possa avaliar a qualidade do conhecimento produzido pelas pesquisas e utilizar seus resultados, informações minuciosas acerca do grupo a que esses resultados se referem, bem como do processo por meio do qual esse grupo foi selecionado e as informações coletadas e analisadas, são imprescindíveis. (André, 2010). Assim, acredita-se que um pesquisador criterioso deve atentar para a precisão e a qualidade dos relatos de investigações que produz.

As últimas décadas têm se caracterizado pela busca de caminhos cada vez mais adequados às necessidades e propósitos das ciências sociais, mais especificamente ciências sociais aplicadas, e, neste âmbito, a Contabilidade. Isto tem resultado em uma multiplicidade de procedimentos, técnicas, pressupostos epistemológicos lógicos de investigação, e, também, em tensões de ambiguidades, questionamentos e redirecionamentos.

Bauer e Gaskell (2002) comentam que no enfoque quantitativo a avaliação da qualidade está centrada nos critérios de fidedignidade, validade e representatividade. Esses critérios, que são aplicados ao delineamento e à análise dos dados das pesquisas, permitem julgar a possibilidade de se confiar nesses dados e nas conclusões por elas produzidas. Autores como Martins e Theóphilo (2008) comentam que, se por um lado esta busca é necessária, por outro, as pesquisas produzidas nem sempre têm resultado em conhecimentos científicos confiáveis.

No que se refere à pesquisa nas ciências sociais e sociais aplicadas, alguns estudos (André, 2010; Gatti, 2003; Martins & Theóphilo, 2008) apontam lacunas nas informações sobre os procedimentos teóricos e metodológicos utilizados nas pesquisas e demonstram preocupações com o padrão de qualidade dos trabalhos publicados. Os autores apontam limitações teórico-metodológicas, tais como o número limitado de formatos e modelos; pouca diversidade no emprego de abordagens teóricas; falta de domínio das técnicas de coleta de dados e métodos de análise; fragilidades dos instrumentos, das bases de dados e, conseqüentemente, das informações e evidências; pouca atenção para com os aspectos de confiabilidade e validação; deficiências na enunciação dos resultados e conclusões de estudo; crença na auto explicação dos testes estatísticos etc.

Estudos de revisões de pesquisas, como os de André (2010) e Gatti (2003), têm apontado a fragilidade metodológica de estudos e pesquisas na área de educação por tomarem porções muito reduzidas da realidade, número muito limitado de observações e de sujeitos, por utilizarem instrumentos precários para a coleta de dados e levantamentos de opinião, por realizarem análises pouco fundamentadas e interpretações sem respaldo teórico. Estas constatações são reforçadas por Martins e Theóphilo (2008), quando apontam fragilidades da pesquisa contábil no que se refere à falta de sustentação teórica dos estudos e conseqüentes limitações quanto à confirmação dos resultados e conclusões da pesquisa, pois o desejável é que uma plataforma teórica ampare qualquer estudo científico.

No que se refere à revisão da literatura, observa-se que, segundo Gatti (2003, p. 6), os estudos realizam levantamentos bibliográficos de forma acrítica, sem análises e interpretações no trato com as informações bibliográficas disponíveis e, assim, na construção e identificação

do objeto de estudo. As pesquisas, de um modo geral, apenas relatam o que existe como acervo, ou seja, os estudos apenas apresentam

Uma descrição do que está já publicado e, portanto, é acessível a qualquer um. Quantas e quantas vezes não vemos as mesmas citações de Saviani, Freire, Libâneo, Bourdieu, Marx, Piaget, Schon, Zeichner, Perrenoud, Nóvoa, Enguita etc., repetidas, pois, não se processa uma revisão bibliográfica como uma 'reconstrução' ativa, com uma perspectiva pessoal interpretativo-crítica sobre o tema. (Gatti, 2003, p. 6).

Estas observações evidenciam preocupações que devem estar presentes em todas as ciências sociais e aplicadas e não só na Contabilidade. Todavia, parece que tais problemas vêm ocorrendo de forma mais acentuada neste campo do conhecimento. De acordo com Slomski (2009),

Esta condição parece estar ligada ao fato de que a pesquisa em Contabilidade no Brasil ainda não está consolidada. Os programas de pós-graduação são relativamente novos e o número de pesquisadores ainda é pequeno. A ciência contábil precisa, ainda, encontrar e aprimorar caminhos. (p. 330).

Considera-se que estes problemas são encontrados na produção científica das diferentes áreas, por isso a necessidade de revisão crítica a fim de ponderar o alcance dos resultados das pesquisas desenvolvidas e da pesquisa em educação (programas de pós-graduação), o que reforça o desenvolvimento de uma perspectiva cada vez mais acurada e crítica em relação a procedimentos metodológicos, sobretudo aos "qualitativos", quando se trata da educação.

## 5 Conclusões

Esta pesquisa teve como objetivo evidenciar eixos temáticos abordados nas dissertações e teses sobre a formação de professores universitários defendidas em três programas de pós-graduação em Ciências Contábeis, no período de 2009 a 2013. Constatou-se que no período estudado foram produzidos 287 trabalhos, sendo que o programa de pós-graduação em ciências contábeis FEA/USP participou com 156 pesquisas, das quais 79 dissertações e 77 teses. Das 287 pesquisas produzidas pelos três programas (teses e dissertações) apenas 24 trabalhos focam a educação contábil ficando com em torno de 8% desta produção.

Ao se delimitar o tema para a formação de professores, este se torna ainda mais incipiente, embora um dos objetivos dos programas de pós-graduação *stricto sensu* seja a formação docente para o ensino universitário. No período de cinco anos foram defendidos apenas seis estudos trataram da temática formação de professores, o que representa em torno de 2% da totalidade. Dentre os três programas selecionados, o mestrado da FECAP- produziu 03 (três) trabalhos. Não foi detectada tendência de aumento ou redução nesta linha de pesquisa no período estudado, sendo que o ano de 2011 foi o mais produtivo em contrapartida com o ano de 2010, no qual não houve estudo que abordasse esta temática nos programas selecionados.

Dentre os 6 (seis) trabalhos com foco na formação de professores, 05 (cinco) destes foram classificados no eixo da profissionalidade, e 01 (um) em políticas de formação docente. Isso denota a preocupação dos pesquisadores em abordar um perfil de competências próprias da profissão docente. Quanto à dimensão da formação docente, tem-se que a preocupação dos pesquisadores se refere às dimensões teórico-prática, seguida de estudos com foco na dimensão ética e política e, assim, com a formação tanto teórica quanto prática e também em valores, saber *ser* professor.

Quanto aos aspectos metodológicos constatou-se que 04 (quatro) pesquisadores realizaram a pesquisa exploratória e 02 (duas) pesquisas foram descritivas. Quanto aos critérios avaliados, constatou-se um bom nível de consistência teórico-metodológica dos trabalhos desenvolvidos nesta linha de pesquisa. Entretanto, foram identificados que 02 (dois) estudos apresentaram necessidade de melhorias, especialmente quanto à relação tema, problema e objetivo, fato que limita maiores contribuições do estudo.

Diante dessas considerações, conclui-se que a temática da formação de professores ainda não está consolidada como linha de pesquisa nos programas investigados. A quase inexistência de pesquisas serve de alerta para a necessidade de estudos que explorem o trabalho

docente, tendo em vista a importância que representa para a formação de professores universitários e de melhoria da qualidade da educação superior.

Como uma das grandes limitações deste pode-se citar a dificuldade para obter dados mais precisos sobre as pesquisas apenas com a leitura dos resumos, sendo necessária a leitura completa e a revisão item a item para poder classificá-las quanto ao foco do estudo, aspectos metodológicos, eixos e dimensões da formação docente privilegiados nestes estudos.

Espera-se que esta pesquisa sirva de alerta e motive a realização de estudos nesta temática e que contribua para uma discussão maior sobre a formação de professores, de modo que o conhecimento científico seja ampliado e que este reflita no desenvolvimento profissional do docente universitário.

Como pesquisas futuras, sugerem-se as seguintes: a) analisar a produção científica sobre formação docente universitária em outros programas de pós-graduação; b) investigar as percepções de egressos dos programas de pós-graduação *stricto sensu* sobre a formação para a docência universitária, recebida nos cursos; c) investigar as percepções de professores dos programas *stricto sensu* quanto a pesquisar sobre a formação docente universitária.

## Referências

- Almeida, J. E. (2014). Como aumentar a probabilidade de aprovação de artigos em periódicos? Análise dos pareceres de avaliadores da Revista Brasileira de Contabilidade. *Revista Brasileira de Contabilidade*, 43(206), 13-25.
- Alves, V. A. (2014). *A produção científica na área contábil: Um perfil das pesquisas realizadas em um programa de mestrado no período de 2001 a 2010* (Dissertação de mestrado). Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado - FECAP, São Paulo, SP, Brasil.
- Amadio, A. C. (2003). Trajetória da pós-graduação stricto sensu na Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo após 25 anos de produção acadêmica. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 24(2), 27-47.
- Ander-Egg, E. (1978). *Introducción a las técnicas de investigación social: Para trabajadores sociales*. Buenos Aires: Humanitas.
- Anderson, D. R., Sweeney, D. J., & Williams, T. A. (2011). *A estatística aplicada à administração e economia*. São Paulo: Thomson Pioneira.
- André, M. E. (2001). Pesquisa em educação: Buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, (113), 51-64.
- André, M. E. (2006). A jovem pesquisa educacional brasileira. *Diálogo Educacional*, 6(19), 11-24.
- André, M. E. (2009). A produção acadêmica sobre formação de professores: Um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, 1(1), 41-56.
- André, M. E. (2010). Formação de professores: Constituição de um campo de estudos. *Educação*, 33(3), 174-181.
- André, M. E., & Romanowski, J. (2002). O tema de formação de professores nas dissertações e teses (1990-1996). In M. E. André (Org.), *Formação de professores no Brasil (1990-1998)* (pp. 17-34). Brasília: INEP/MEC.
- André, M. E., Simões, R. H., Carvalho, J. M., & Bzrezinski, I. (1999). Estado da arte da formação de professores no Brasil (1990-1998). *Educação e Sociedade*, 20(68), 301-309.
- André, M. E., & Teodora, R. (2005). A formação de professores nas dissertações e teses da área de educação no Brasil: Um estudo comparativo. In *Representações sociais, competências e trajetórias profissionais* (p. 220). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Apostolou, B., Dorminey, J. W., Hassell, J. M., & Watson, S. F. (2013). Accounting education literature review (2010-2012). *Journal of Accounting Education*, 31(2), 107-161.
- Asmann, H. (1998). *Reencantar a educação: Rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis: Vozes.

- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. (2015). *GT08 - Formação de Professores*. Recuperado de [http://www.anped.org.br /grupos-de-trabalho/gt08-formação-de-professores](http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt08-formação-de-professores)
- Audi, R. (2004). *Dicionário AKAL de filosofia*. Madrid: Akal.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bauer, M. W., & Gaskell, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático*. Petrópolis: Vozes.
- Beijaard, D., Meijer, P., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, (20), 107–128.
- Benedito, V., Ferrer, V., & Ferreres, V. (1995). *La formación universitaria a debate*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Bertoni, S., & Silva, W. R. (2010). A formação de professores do ensino superior na perspectiva produtora de saberes e práticas educativas. *Revista Digital*, 15(145), 145-151. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd145/a-formacao-de-professores-do-ensino-superior.htm>
- Beuren, I. M., Laudelino, J. A., & Navarro, R. M. (2010). Análise da abordagem da controladoria nas dissertações e teses dos programas acadêmicos de mestrado e doutorado em educação. *Revista de Contabilidade da UFBA*, 4(2), 21-33.
- Bolzan, D. (2002). *Formação de professores: Compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre: Mediação.
- Borges, C. (2001). Saberes docentes: Diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *Educação e Sociedade*, 22(74), 59-76.
- Borges, C., & Tardif, M. (2001). Apresentação. *Educação e Sociedade*, 22(74), 11-26.
- Brandão, C. R. (1981). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense.
- Brandini-Souza, S. R. (2013). *As dimensões ambientais em teses e dissertações relacionadas à formação de professores de disciplinas da área de Ciências da Natureza* (Dissertação de mestrado). Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, SP, Brasil.
- Broens, M. C., Petrucci, M. G., & Lemes, S. S. (2004). Conhecimento e método. In J. G. Coelho (Org.), *Pedagogia cidadã: Cadernos de formação: Metodologia de pesquisa científica e educacional* (pp. 153-168). São Paulo: UNESP - Pró-Reitoria de Graduação.
- Bruyne, P. H., & Schoutheete, M. (1991). *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: Os polos da prática metodológica*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Brzezinski, I. (2009). Pesquisa sobre formação de profissionais a educação no GT8-Anped: Travessia histórica. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, 1(1), 71-94.



- Brzezinski, I., & Garrido, E. (2001). Análise dos trabalhos do GT formação de professores: O que revelam as pesquisas do período 1992-1998. *Revista Brasileira de Educação*, (18), 82-100.
- Bunge, M. (1976). *La ciencia, su método y su filosofía*. Buenos Aires: Siglo Veinte.
- Bunge, M. (1980). *Epistemologia: Curso de atualização*. São Paulo: T. A. Queiroz EDUSP.
- CAPES. (2015). Dados cadastrais do programa. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Recuperado de <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/listaPrograma.jsf>
- Cavaton, M. F. F. (2000). A importância da prática do estágio na formação do educador. *Linhas Críticas* 6(10), 111-119.
- Cervo, A. L., Bervian, P. A., & Silva, R. (2007). *Metodologia científica* (6a ed.). São Paulo: Pearson Prentice.
- Chalmers, A. F. (1993). *Afinal, o que é ciência?* Brasília: Brasiliense.
- Chauí, M. (2001). *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora da UNESP.
- Chrétien, C. (1994). *A ciência em ação: Mitos e limites*. Campinas: Papirus.
- Collares, C. A., Moysés, M. A., & Geraldi, J. W. (1999). Educação continuada: A política da descontinuidade. *Educação e Sociedade*, 20(68), 202-219.
- Contreras, J. (2002). *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez.
- Corrêa, P. M., & Portella, V. C. (2012). As pesquisas sobre professores iniciantes no Brasil: Uma revisão. *Olhar de Professor*, 15(2), 223-236.
- Costa-Hübes, T. C. (2008). *O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná. Um resgate histórico-reflexivo da formação em Língua Portuguesa* (Tese de doutorado). Universidade Estadual de Londrina - UEL, Londrina, PR, Brasil.
- Crato, A. N., Vidal, L. F., Bernardino, P. A., Ribeiro, H. C., Zarzar, P. M., Paiva, S. M., & Pordeus, I. A. (2004). Como realizar uma análise crítica de um artigo científico. *Arquivos em Odontologia*, 40(1), 5-32.
- Day, C. (1999). *Developing teachers. The challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional dos professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Ed.
- Demo, P. (1991). Qualidade e modernidade da educação superior: Discutindo questões de qualidade, eficiência e pertinência. *Educação Brasileira*, 13(27), 35-80.
- Deslandes, S. F. (2010). O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In M. C. Minayo (Org.), *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade* (29a ed.), (pp. 31-59). Petrópolis: Vozes.

- Deslandes, S. F. (2012). O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In M. C. Minayo (Org.), *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade* (32a ed., pp. 31-59). Petrópolis: Vozes.
- Dinham, S. M. (1996). What college teachers need to know. In R. J. Menges & M. Weimer (Eds.), *Teaching on solid ground: Using scholarship to improve practice* (pp. 297-313). San Francisco: Jossey-Bass.
- Eco, U. (1999). *Como se faz uma tese* (15a ed.). São Paulo: Perspectiva.
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building theories from case study research. *Academy of Management Review*, 14(4), 532-550.
- Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado. (2016). *Sobre a FECAP*. Recuperado de <http://www.fecap.br/mestrado/cursos/ciencias-contabeis>
- Ferraro, A. R. (2005). A ANPEd, a pós-graduação, a pesquisa e a veiculação da produção intelectual na área de educação. *Revista Brasileira de Educação*, (30), 47-69. Recuperado de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782005000300005&lng=en&nm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000300005&lng=en&nm=iso)
- Ferreira, A. T. (1974). *Metodologia da ciência* (2a ed.). Rio de Janeiro: Kennedy.
- Ferreira, L. S. (2009). A pesquisa educacional no Brasil: Tendências e perspectivas. *Revista Contrapontos*, 9(1), 43-54. Recuperado de <http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/974>
- Ferreira, N. S. (2002). As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Revista Educação e Sociedade*, 23(79), 257-272. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>
- Figueiredo, Z. C. (2010). Experiências profissionais, identidades e formação docente em educação física. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(2), 153-171.
- Fiorentini, D., & Souza e Melo, G. F. (1998). Saberes docentes: Um desafio para acadêmicos e práticos. In C. Geraldi (Org.), *Cartografias do trabalho docente: Professor(a) - pesquisador(a)* (pp. 307-335). Campinas: Mercado das Letras.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP.
- Freire, P., & Faundez, A. (1985). *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Fusari, J. C. (1988). *A educação do educador em serviço: O treinamento de professores em questão* (Dissertação de mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, São Paulo, SP, Brasil.

- Gamboa, S. S. (1998). *Epistemologia da pesquisa em educação* (2a ed.). Campinas: Papirus.
- Gamboa, S. S., & Chaves, M. (2007). Teses e hipóteses na análise da produção da pesquisa em Educação Física no nordeste brasileiro. *Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e Congresso Internacional de Ciências do Esporte*, Recife, PE, Brasil, 15.
- Gamboa, S. S., & Gamboa, M. C. (2005). Epistemologia e paradigma. In F. J. Gonzales & P. E. Fensterseifer, *Dicionário crítico de educação física* (pp. 158-161). Ijuí: Unijuí.
- Gamboa, S. S., & Gamboa, M. C. (2009). *Pesquisa na educação física: Epistemologia, escola e formação profissional*. Maceió: EDUFAL.
- Garcia, M. C. (1999). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gatti, B. A. (1996). Os professores e suas identidades: O desvelamento da heterogeneidade. *Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas*, (98), 85-90.
- Gatti, B. A. (2001). Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Caderno de Pesquisas*, (113), 65-81. Recuperado de <http://www.uneb.br/gestec/files/2011/10/Implicações-e-perspectivas-da-pesquisa-educacional-no-Brasil-contemporâneo-a04n1131.pdf>
- Gatti, B. A. (2003). A pesquisa em educação: Pontuando algumas questões metodológicas. *Nas Redes da Educação: revista eletrônica do LITE/FE/Unicamp*. Recuperado de <http://www.lite.fae.unicamp.br/revista/gatti.html>
- Gauthier, C., Malo, A., Simard, D., Desbiens, J. F., & Martineau, S. (1998). *Por uma teoria da pedagogia. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí.
- Ghedin, E. (2009). Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade. *Anais do Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar*, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil, 4.
- Gil, A. C. (1996). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6a ed.). São Paulo: Atlas.
- Gil, A. C. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Giorno, J. S. (1995). Consciência a acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (pp. 63-92). Porto: Porto Ed.
- Gomes, A. A. (2008). *Considerações sobre a pesquisa científica: Em busca de caminhos para a pesquisa científica*. São Paulo: UNESP.
- Gómez, A. P. (1995). O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e sua formação* (pp. 95-114). Lisboa: Dom Quixote.

- Gonçalves, T. V., & Nardi, R. (2013). Ocorrência de pesquisas narrativas sobre formação de professores de Ciências e Matemática no Brasil, de 2000 a 2010. *Indagatio Didactica*, 5(2), 1154-1172.
- Gonçalves, T. V., & Nardi, R. (2016). Aspectos epistemológicos da pesquisa narrativa presentes em teses e dissertações sobre formação de professores na área de Educação em Ciências e Matemáticas, no período de 2000 a 2012. *Anais do Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa*, Porto, Portugal, 1. Recuperado de <http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/704>
- Gouveia, A. J. (1971). A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 1(1), (1-78).
- Granger, G. G. (1994). *A ciencia e as ciencias*. Sao Paulo: UNESP.
- Greenwood, E. (1973). Métodos principales de investigación social empírica. In E. Greenwood (Coord.), *Metodologia de la investigacion social* (pp. 106-126). Buenos Aires: Paidós.
- Griffin, G. A. (1983). Introduction: The work of staff development. In G. A. Griffin (Ed.), *Eighty-second yearbook of the National society for the Study of Education* (pp. 1-12). Chicago: University of Chicago.
- Heideman, C. (1990). Introduction to staff development. In P. E. Burke (Ed.), *Programming for staff development* (pp. 3-9). London: Falmer Press.
- Helder, R. R. (2006). *Como fazer análise documental*. Porto: Universidade de Algarve.
- Holderness, D. K., Myers, N. M., Summers, S. L., & Wood, D. A. (2014). Accounting education research: Ranking institutions and individual scholars. *Accounting Education*, 29(1), 87-115. doi:10.2308/iace-50600
- Hoppen, N. (1998). Sistemas de informação no Brasil: Uma análise dos artigos científicos dos Anos 90. *Revista de Administração Contemporânea*, 2(3), 151-177.
- Igarashi, D. C., Ensslin, S. R., Ensslin, L., & Paladini, E. P. (2008). A qualidade do ensino sob o viés da avaliação de um programa de pós-graduação em contabilidade: Proposta de estruturação de um modelo híbrido. *Revista de Administração da Universidade de São Paulo*, 43(2), 117-137.
- Imbernón, F. (2006). La profesión docente desde el punto de vista internacional: Que dicen los informes? *Revista de Educación*, (340), 41-49.
- Imbernón, F. (2009). *Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza* (7a ed.). São Paulo: Cortez.
- Iudícibus, S. (2015). *Teoria da contabilidade* (11a ed.). São Paulo: Atlas.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2007). *Fundamentos de metodologia científica* (6a ed.). São Paulo: Atlas.
- Lames, E. R. (2011). *O perfil do conhecimento experiencial do professor de Gestão de Custos que atua em um curso de Ciências Contábeis* (Dissertação de mestrado). Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado - FECAP, São Paulo, SP, Brasil.

- Lames, L. C. (2011). *Docência no ensino superior: O uso das mídias digitais como estratégia pedagógica* (Dissertação de mestrado). Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado - FECAP, São Paulo, SP, Brasil.
- Lapini, V. C. (2012). *Panorama da formação do professor em Ciências Contábeis pelos cursos stricto sensu no Brasil* (Dissertação de mestrado). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto - USP, Ribeirão Preto, SP, Brasil.
- Larocca, P., Rosso, A. J., & Souza, A. P. (2005). A formulação dos objetivos de pesquisa na pós-graduação: Uma discussão necessária. *Revista Brasileira de Pós-Graduação - CAPES*, 1(1), 118-133.
- Laudelino, J. A., Navarro, R. M., & Beuren, I. M. (2010). Análise da abordagem da controladoria nas dissertações e teses dos programas acadêmicos de mestrado e doutorado em Ciências Contábeis no Brasil. *Revista Contabilidade. UFBA*, 4(2), 21-33. Recuperado de <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/rcontabilidade/article/viewFile/3937/3363>
- Leal, M. R. (2015). *Concepções de didática nas pesquisas sobre formação de professores de Matemática na região Centro-Oeste (2005 a 2012)* (Dissertação de mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, GO, Brasil.
- Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm)
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)
- Lelis, I. A. (1996). *A polissemia do magistério: Entre mitos e histórias* (Tese de doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUCRIO, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Libâneo, J. C. (2002). *Democratização da sua escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos* (18a ed.). São Paulo: Loyola.
- Libâneo, J. C., Oliveira, J. F., & Toschi, M. S. (2003). *Educação escolar: Políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez.
- Lima, P. G. (2010). Ciência e epistemologia: Reflexões necessárias à pesquisa educacional. *QUAESTIO*, 12, 109-138.
- Longaray, A. A. (2003). Caracterização da pesquisa em contabilidade. In I. M. Beuren (Org.), *Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: Teoria e prática* (pp. 21-45). São Paulo: Atlas.
- Luckesi, C. C. (1985). *Fazer universidade: Uma proposta metodológica*. São Paulo: Cortez.
- Luckesi, C. C. (1993). *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez.
- Luckesi, C. C., Barreto, E., Cosma, J., & Baptista, N. (2005). *Fazer universidade: Uma proposta metodológica* (14a ed.). São Paulo: Cortez.

- Lüdke, M. (1998). *Socialização profissional de professores – As instituições formadoras*. Relatório final de pesquisa, PUCRIO, Rio de Janeiro, RJ.
- Lüdke, M. (2001). O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação e Sociedade*, 22(74), 77-96.
- Luna, I., & Baptista, L. C. (2001). Identidade profissional: Prazer e sofrimento no mundo do trabalho. *Revista de Psicologia*, 12(1), 39-51.
- Luna, S. V. (2000). *Planejamento de pesquisa: Uma introdução*. São Paulo: EDUC.
- Malusá, S., Melo, G., Miranda, G., & Arruda, D. (2015). Ensino superior: Concepções de pedagogia universitária no curso de ciências contábeis. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 12(27), 289-319. Recuperado de <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/653/638>
- Marcelo, C. (1998). Pesquisa sobre formação de professores: O conhecimento sobre aprender e ensinar. *Revista Brasileira de Educação*, (9), 50-75.
- Marcelo, C. (2009a). A identidade docente: Constantes e desafios. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, 1(1), 109-131. Recuperado de <http://formacao docente.autenticaeditora.com.br>
- Marcelo, C. (2009b). Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. *Revista de Ciências da Educação*, (8), 7-22. Recuperado de [http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8\\_PTG\\_CarlosMarcelo%20\(1\).pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo%20(1).pdf)
- Marion, J. C., Dias, R., & Traldi, M. C. (2002). *Monografia para os cursos de administração, contabilidade e economia*. São Paulo: Atlas.
- Martins, E. A. (2012). *Pesquisa contábil brasileira: Uma análise filosófica* (Tese de doutorado). Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, SP, Brasil.
- Martins, G. A. (2000). *Manual para elaboração de monografias e dissertações* (2a ed.). São Paulo: Atlas.
- Martins, G. A., & Theóphilo, C. R. (2008). Produção científica em contabilidade no Brasil: Dez pecados. In J. Lopes, J. F. Ribeiro, F°, & M. Pederneiras (Orgs.), *Educação contábil: Tópicos de ensino e pesquisa* (pp. 1-14). São Paulo: Atlas.
- Masetto, M. T. (1998). Reconceptualizando o processo ensino-aprendizagem no Ensino Superior e suas consequências para o ambiente de aula. *Anais do ENDIPE*, Águas de Lindóia, SP, Brasil, 2. Recuperado de <http://livrozilla.com/doc/466429/a-formação-do-professor-universitário-da-área-de-ciências...>
- Masetto, M. T. (2003). Professor universitário: Um profissional da educação na atividade docente. In M. T. Masetto (Org.), *Docência na universidade* pp. 9-26). Campinas: Papirus.
- Megid, J. N. (1999). *Tendências da pesquisa acadêmica sobre o ensino de Ciências no nível fundamental* (Tese de doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, SP, Brasil.

- Mendonça, O. R., Neto, Cardoso, R. L., & Oyadomari, J. C. (2009, Setembro). Paradigmas da pesquisa contábil no Brasil e Estados Unidos: uma análise comparativa baseada nos artigos publicados pela *The Accounting Review* e pela *Revista de Contabilidade e Finanças* – 1989 a 2008. *Anais do Encontro da ANPAD*, São Paulo, SP, Brasil. 23. Recuperado de [www.anpad.org.br/admin/pdf/EPQ589.pdf](http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EPQ589.pdf)
- Minayo, M. C. (1998). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- Minayo, M. C. (2010). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade* (29a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Minayo, M. C. (2013). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- Ministério da Educação e Cultura. (2015). *Atribuições CNE*. Brasília. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/>
- 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). Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, SP, Brasil.
- Miranda, G. J., Santos, L. A., Nova, S. P., & Cornachione, E. B. (2013a). A pesquisa em educação contábil: Produção científica e preferências de doutores no período de 2005 a 2009. *Revista Contabilidade e Finanças - USP*, 24(61), 75-88.
- Miranda, G. J., Santos, L. A., Nova, S. P., & Cornachione, E. B. (2013b, abril). Pesquisa em educação contábil e as preferências dos doutores da área: em casa de ferreiro, o espeto é de pau? *Anais do Congresso da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Contabilidade*, Vitória, ES, Brasil. 7. Recuperado de <http://www.furb.br/especiais/interna.php>
- Mizukami, M. G., Reali, A. M., Reyes, C. R., Martucci, E. M., Lima, F. L., Tancredi, R. M., & Mello, R. R. (2002). *Escola e aprendizagem da docência. Processos de investigação e formação*. São Carlos: Edufscar.
- Monteiro, A. R. (2009). *Auto-regulação profissional na educação: Síntese preliminar do estudo solicitado pela Associação Nacional de Professores*. Lisboa: CIE/FC - Universidade de Lisboa.
- Mora, J. F. (1993). *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Moreira, A. F. (2010). Currículo e estudos culturais: Tensões e desafios em torno das identidades. In M. A. Paraíso (Org.), *Antonio Flávio Barbosa Moreira - pesquisador em currículo* (pp. 199-216). Belo Horizonte: Autêntica.
- Morgado, J. C. (2011). Identidade e profissionalidade docente: Sentidos e (im)possibilidades. *Ensaio: avaliação das políticas públicas educacionais*, 19(73), 793-812.
- Morosini, M. C. (2001). *Professor do ensino superior: Identidade, docência e formação* (2a ed.). Brasília: Plano.

- Nascimento, A. C. (2010). *Mapeamento temático das teses defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação Física no Brasil (1994-2008)* (Tese de doutorado). Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, SP, Brasil.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2008). *O regresso dos professores. Livro da conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa: Ministério de Educação.
- Oliveira, F. B. (1996). Inovando na Pós-Graduação: A experiência do MBA da EAESP/FGV. *Revista de Administração de Empresas*, 36(1), 6-12.
- Oliveira, M. A. (2001). *A filosofia na crise da modernidade* (3a ed.). São Paulo: Edições Loyola.
- Pachane, G., & Pereira, E. M. (2004). A importância da formação didáticopedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. *Revista Iberoamericana de Educación*, 3(1). Recuperado de <http://www.campusoei.org/revista/deloslectores/674Giusti107.PDF>
- Paula, F. V. (2012). Profissionalidade, profissionalização, profissionalismo e formação docente. *Scientia*, 1(1), 1-191.
- Peleias, I. R. (2007). Evolução do ensino da contabilidade no Brasil: Uma análise histórica. *Revista Contabilidade e Finanças*, 18 (Edição 30 anos de doutorado), 19-32.
- Pereira, F. A., Pinho, M. J., & Pinho, E. M. (2014). A década da educação e as políticas de formação de professores: Um convite à reflexão. *Revista Temas em Educação*, 231, 104-115.
- Pierre, K. S., Wilson, R. M., Ravenscroft, S. P., & Rebele, J. E. (2009). The role of accounting education research in our discipline – an editorial. *Issues in Accounting Education*, 24(2), 112-130.
- Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. G. (2002). *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S., & Anastasiou, L. (2008). *Docência no ensino superior* (3a ed.). São Paulo: Cortez.
- Pimentel, M. G. (1993). *O professor em construção*. Campinas: Papirus.
- Pinto, C. L., Barreiro, C. B., & Silveira, D. N. (2010). Formação continuada de professores: Ampliando a compreensão acerca deste conceito. *Revista Thema*, 7(1). 1-14.
- Poupart, J., Deslauriers, J., Groulx, L. H., Laperriere, A., Mayer, R., & Pires, A. (2014). *A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes.



- Quagliato, J. D. (2003). *Análise da produção científica - dissertações e teses - sobre o ensino superior da contabilidade no Brasil no período de 1980 a 2001* (Dissertação de mestrado). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, Brasil.
- Ramalho, L. B., Nuñez, I. B., & Gauthier, C. (2003). *Foram professores profissionalizar o ensino: Perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulina.
- Riccio, E. L., Sakata, M. G., & Carastan, J. T. (2004). *A pesquisa contábil nas universidades brasileiras - 1962-1999*. São Paulo, SP: Universidade de São Paulo. Recuperado de [http://www.tecsi.fea.usp.br/riccio/artigos/pdf/producao\\_cientifica.pdf](http://www.tecsi.fea.usp.br/riccio/artigos/pdf/producao_cientifica.pdf)
- Roldão, M. C. (2008). Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva. In Ministério da Educação, Direção-Geral dos Recursos Humanos da Educação (Ed.), *Portugal 2007: conferência 'Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida'* (pp. 40-49). Lisboa: Autor.
- Roldão, M. C. (2009). Formação de professores na investigação portuguesa um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, 1(1), 71-94.
- Santana, A. L. (2009). *O perfil do professor de Ciências Contábeis e seu reflexo no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes: Um estudo nas universidades federais do Brasil* (Dissertação de mestrado). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade - USP, Ribeirão Preto, SP, Brasil.
- Santos, B. S. (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal.
- Santos, L. M. (2012). *Gêneros digitais na educação inicial do professor de língua inglesa como instrumentos de (trans)formação* (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual de Londrina - UEL, Londrina, PR, Brasil.
- Santos, M. S. (2013). *A importância da pesquisa como princípio educativo na prática pedagógica do professor e pesquisador que atua em curso de Ciências Contábeis* (Dissertação de mestrado). Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado - FECAP, São Paulo, SP, Brasil.
- Sá-Silva, J. R., Almeida, C. D., & Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: Pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais*, 1(1), 1-15.
- Saviani, D. (2009). Formação de professores: Aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40), 143-155.
- Severino, A. J. (2007). *Metodologia do trabalho científico* (23a ed.). São Paulo: Cortez.
- Severino, A. J. (2013). *Metodologia do trabalho científico* (23a ed. rev. atual.). São Paulo: Cortez.
- Simões, M. L. (2010). *Os saberes pedagógicos dos professores do ensino superior: o cotidiano de suas práticas* (Tese de doutorado). Universidade Federal da Paraíba - UFPB, João Pessoa, PB, Brasil.

- Slomski, V. G. (2009). A metodologia da pesquisa científica em contabilidade: Limites e possibilidades. *Revista Brasileira de Gestão de Negócios*, 11(33), 330-332.
- Slomski, V. G., & Martins, G. A. (2008). O conceito de professor investigador: Os saberes e as competências necessárias à docência reflexiva na área Contábil. *Revista Universo Contábil*, 4(4), 6-21. Recuperado de <http://gorila.furb.br/ojs/index.php/universocontabil/article/view/1057/774>
- Slomski, V. G., Pinheiro, I. C., Megliorini, E., & Ferreira, T. A. (2013). A importância da formulação da questão de pesquisa na produção científica em contabilidade: Uma discussão a partir de trabalhos publicados no Congresso Brasileiro de Custos no ano de 2009. *Anais do Congresso Brasileiro de Custos*, Uberlândia, MG, Brasil, 20. Recuperado de <https://anaiscbc.emnuvens.com.br/anais/article/view/117>
- Slongo, I. I., Delizoicov, N. C., & Rosset, J. M. (2009). A Formação de professores nas atas do ENPEC: Uma análise preliminar. *Anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, Florianópolis, SC, Brasil, 7.
- Slongo, I. I., Delizoicov, N. C., & Rosset, J. M. (2010). A formação de professores enunciada pela pesquisa na área de Educação em Ciências. *Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, 3(3), 97-121.
- Smith, M. C., & Zeichner, K. (2005). *Studying teacher education. The report of the AERA panel on research and teacher education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.
- Soares, R. S., & Cunha, M. I. (2010). Programas de pós-graduação em educação: Lugar de formação da docência universitária? *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 7(14), 577-604.
- Sparks, D., & Loucks-Horsley, S. (1990). Models of staff development. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 234-251). New York: McMillan Pub.
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, (13), 5-24.
- Tardif, M., & Faucher, C. (2010). Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores. In M. Alves & E. Machado (Org.), *O pólo de excelência: Caminhos para a avaliação do desempenho docente* (pp. 32-53). Porto: Areal Editores.
- Tardif, M., Lessard, C., & Lahaye, L. (1991). Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação* 1(4), 215-223.
- Therrien, J. (1995). Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas. *Anais da ANPED*, Caxambu, MG, Brasil. 18.
- Tozoni-Reis, M. F. (2008). *A pesquisa e a produção de conhecimentos*. São Paulo: Univesp.
- Tozoni-Reis, M. F. (2010). A pesquisa e a produção de conhecimentos. *Caderno de formação: Formação de professores – educação, cultura e desenvolvimento*, (3), 1-38. Recuperado de [http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/195/3/01d10a\\_03.pdf](http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/195/3/01d10a_03.pdf)

- UNESCO. (2008). *Educação de qualidade para todos: Um assunto de direitos humanos*. Brasília: Prelac.
- Universidade de São Paulo. (2016). *Sobre a FEA/USP*. Recuperado <https://www.fea.usp.br/contabilidade/pos-graduacao/areas-de-concentracao>.
- Veiga, I. P. (1996). Ensino e avaliação: Uma relação intrínseca à organização do trabalho pedagógico. In I. P. Veiga (Org.), *Didática: o ensino e suas relações* (2a ed.) (pp. 149-169). Campinas: Papyrus.
- Vendramin, E. O. (2014). (2014). *Uma contribuição ao entendimento da formação da linha de pesquisa na área de Ensino Contábil no Brasil* (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo - Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, SP, Brasil.
- Vendramin, E. O., & Araujo, A. M. (2014). Análise descritiva da área de pesquisa em ensino contábil no Brasil. *Anais do Congresso AnpCont*, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 8.
- Vieira, C. E. (2003). Anísio Teixeira e a pesquisa em educação no Brasil: Ensaio sobre o processo de formação do campo. *Série-Estudos*, (15), 167-178. Recuperado de <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/535/431>
- Volpato, G. L. (2009). *Administração da vida científica*. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Volpato, G. L. (2010). *Pérolas da redação científica*. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Walter, S., Cruz, A., Espejo, M., & Gassner, F. (2009). Uma análise da evolução do campo de ensino e pesquisa em Contabilidade sob a perspectiva de redes. *Revista Universo Contábil*, 5(4), 76-93. Recuperado de <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/universocon>
- Warde, M. (1990). O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. *Cadernos de Pesquisa* (73), 67-75. Recuperado de <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1098/1103>
- Witter, G. P. (2006). Comunicação e produção científica: Contexto, indicadores e avaliação. In D. A. Poblacion, G. P. Witter & J. F. Silva (Eds.), *Produção científica: Escalas de avaliação* (pp. 235-259). São Paulo: Angellara.
- Zanchet, B. M., Vasconcelos, A. P., Moraes, E. S., & Ghiggi, M. P. (2008). A pós-graduação como lugar de formação e de desenvolvimento profissional de professores universitários. *Revista e-Curriculum*, 3(2). Recuperado de <http://www.pucsp.br/ecurriculum>
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Zeichner, K. M. (2009). Uma agenda de pesquisa para a formação docente. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, 1(1), 1-28.