

# Os Saberes dos Professores-Referência no Ensino de Contabilidade\*

## *The Knowledge of Model Professors in Teaching Accounting*

**Gilberto José Miranda**

Professor Doutor do Departamento de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia  
E-mail: gilbertojm@facic.ufu.br

**Silvia Pereira de Castro Casa Nova**

Professora Doutora do Departamento de Contabilidade e Atuária da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo  
E-mail: silvianova@usp.br

**Edgard Bruno Cornacchione Júnior**

Professor Titular do Departamento de Contabilidade e Atuária da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo  
E-mail: edgardbc@usp.br

Recebido em 18.2.2012- Aceito em 24.2.2012- 3ª. versão aceita em 29.6.2012

### RESUMO

O presente estudo tem como propósito avaliar os saberes predominantes nos docentes percebidos como professores-referência pelos alunos de um curso de Graduação em Ciências Contábeis de uma universidade pública brasileira. O estudo justifica-se pelas recentes e significativas mudanças no contexto da Contabilidade no Brasil. Para alcance desse propósito, estruturou-se uma pesquisa qualitativa, em que foram utilizadas as seguintes estratégias de pesquisa e técnicas de coleta de dados: (i) pesquisa bibliográfica em obras relevantes que tratam do tema; (ii) pesquisa documental nas avaliações dos professores feitas pela instituição; (iii) questionários aplicados aos alunos do último ano; (iv) grupo focal com parte do grupo de alunos respondentes dos questionários; e (v) entrevista semiestruturada com professores apontados pelos alunos como docentes de referência. Amparados pelas discussões tecidas acerca de saberes, competências e conhecimentos necessários à docência (Shulman, 1986; Garcia, 1992; Freire, 2000; Pimenta, 1998; Pimenta & Anastasiou, 2002; Gauthier, Martineau, Desbiens, Malo, & Simard, 1998; Tardif, 2003; Cunha, 2004; Masetto, 1998; Braslavsky, 1999; Perrenoud, 2000; Zabalza, 2006) e aqueles necessários ao ensino de contabilidade (Antonelli, Colauto, & Cunha, 2012; Miranda, 2011; Catapan, Colauto, & Sillas, 2011; Vasconcelos, 2010; Slomsky, 2009; Araujo & Santana, 2008; Celerino & Pereira, 2008; Andere & Araújo, 2008; Laffin, 2005), bem como pesquisas sobre professores exemplares (Young & Shaw, 1999; Lowman, 2007), verificaram-se os seguintes resultados: as disciplinas responsáveis pelas experiências mais significativas de aprendizagem, durante o curso, eram as percebidas como base do curso (Contabilidade Básica, Intermediária e Avançada) e que apresentavam maior aplicação prática. As razões principais para escolha dos docentes de referência foram: didática ou metodologia de ensino, atitudes e qualidades pessoais do professor. Além disso, verificou-se que os três saberes docentes que subsidiaram essas escolhas foram, nesta ordem: conhecimento didático, domínio do conteúdo e saberes experienciais. Esses resultados apontam para: a necessidade de preparação didática sistematizada para o exercício da docência; a necessidade de formação continuada, notadamente, *stricto sensu*, para melhor domínio do conteúdo que ensina; e a importância de o docente estar conectado com as práticas mercadológicas.

**Palavras-chave:** Contabilidade. Ensino. Referências de docência. Saberes.

### ABSTRACT

*This study aims to evaluate the knowledge prevalent in teachers perceived as model professors by students in an accounting course at a public Brazilian university. The study is justified by the recent significant changes in accounting in Brazil. To achieve this purpose, a qualitative study was structured in which the following research strategies and data collection techniques were used: (i) bibliographical research concerning relevant literature on the subject; (ii) documentary research examining teacher evaluations made by the institution; (iii) questionnaires completed by students in their last year; (iv) focus groups with a number of the students who responded to the questionnaires; and (v) semi-structured interviews with professors characterized by students as model professors. Supported by discussions concerning the knowledge, expertise, and skills needed for teaching (Shulman, 1986; Garcia, 1992; Freire, 2000; Pimenta, 1998; Pimenta & Anastasiou, 2002; Gauthier, Martineau, Desbiens, Malo, & Simard, 1998; Tardif, 2003; Cunha, 2004; Masetto, 1998; Braslavsky, 1999; Perrenoud, 2000; Zabalza, 2006) and those required for teaching accounting (Antonelli, Colauto, & Cunha, 2012; Miranda, 2011; Catapan, Colauto, & Sillas, 2011; Vasconcelos, 2010; Slomsky, 2009; Araujo & Santana, 2008; Celerino & Pereira, 2008; Andere & Araújo, 2008; Laffin, 2005), as well as research on exemplary teachers (Young & Shaw, 1999; Lowman, 2007), the following results were obtained: the subjects responsible for the most significant learning experiences during the program were those perceived as the basis of the program (Basic, Intermediate, and Advanced Accounting) and that had the greatest practical application. The main criteria for selecting model teachers were the teacher's teaching methodology, attitudes, and personal qualities. Furthermore, it was observed that the three types of teaching knowledge that supported these choices were, in order of importance, didactic knowledge, mastery of content, and experiential knowledge. These results demonstrate the need for systematic teacher preparation for teaching; the need for continuing education, especially to obtain more knowledge on the content being taught; and the importance of the teachers' being connected with market practices.*

**Keywords:** Accounting. Teaching. Model Teachers. Knowledge.

\*Artigo apresentado no XI Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, São Paulo, SP, 2011.

## 1 INTRODUÇÃO

O contexto no qual este estudo se insere é marcado por mudanças oriundas de várias instâncias que afetam, de formas diversas, o ensino da contabilidade no Brasil. Podem-se dividir os principais fatores constitutivos desse cenário em três grupos principais: a) as mudanças no ensino superior, notadamente, a expansão de vagas ocorrida nos últimos anos; b) expansão da pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis; e c) mudanças na própria contabilidade que, tanto no contexto nacional quanto internacional, sofre alterações significativas em seus processos constitutivos para se alinhar aos padrões mundiais que se estabelecem e se consolidam no início deste século (Miranda, 2011).

No que se refere à expansão do ensino superior, nota-se que, de acordo com os dados do Censo Nacional da Educação (Brasil, 2008), existiam, em 1998, 973 instituições de ensino superior no Brasil. O mesmo censo apurou, no ano de 2008, a presença de 2.252 instituições, revelando um aumento de 131,4%, em apenas uma década. Da mesma forma, as vagas no ensino superior saltaram de 803.919 para 2.823.942, no mesmo período, perfazendo um acréscimo de 271%. Além dessa evolução, houve o surgimento da educação a distância, que disponibilizou 1.699.499 vagas em 2008, e os cursos tecnológicos, que ofertaram 464.108 vagas no mesmo ano.

Essa expansão é relevante e traz muitas consequências. De um lado, houve o aumento das possibilidades de acesso ao ensino universitário por parte da população e todas as consequências decorrentes da obtenção de um diploma do ensino superior, inclusive, o aumento da renda pessoal. Portanto, uma importante ação política em prol da inclusão. De outro lado, encontram-se questões estruturais que, na maioria das vezes, não acompanham o processo de expansão na mesma velocidade. Para Cunha e Pinto (2009), as mudanças que atingem a universidade, nesse momento, implicam na chegada de estudantes cada vez mais heterogêneos, tanto nos estilos cognitivos como na escolarização prévia, nas motivações e nas expectativas. Ainda, diversificam-se as idades desses estudantes devido ao maior acolhimento de alunos trabalhadores, que estão na universidade em tempo parcial, em geral, à noite. Além disso, os programas de inclusão, em seus diferentes matizes, resultantes de lutas históricas, também contribuem para que públicos, outrora marginalizados, tenham acesso ao ensino superior.

Sobre a pós-graduação *stricto sensu*, percebe-se que, dentre os cursos de mestrado e doutorado em Ciências Contábeis reconhecidos pela Coordenação de Pessoal de Nível Superior (Capes), no Brasil, até 31/12/2011 (17 mestrados acadêmicos, quatro mestrados profissionais e quatro doutorados), apenas quatro existiam até 1998 (sendo apenas um curso de doutorado até 2007). Esse crescimento deverá alterar, significativamente, a dinâmica do processo ensino e aprendizagem em Ciências

Contábeis no Brasil.

Em relação à convergência dos padrões internacionais de contabilidade, pode-se dizer que representa a globalização no âmbito contábil. No Brasil, país em franco desenvolvimento, esse processo altera, substancialmente, o ensino e aprendizagem da contabilidade. O contador que atuará no contexto das normas internacionais demandará, além da capacidade técnica, a capacidade de interpretar normas e princípios, bem como a capacidade de análise crítica e de julgamento.

Os aspectos que caracterizam esse contexto contribuem para tornar as classes cada vez mais heterogêneas, demandando atualização constante, por parte dos professores, o que torna mais complexa a tarefa docente no ensino superior. Em outras palavras, o perfil docente no campo da contabilidade exigido pelo contexto atual não é simples, devendo ser pesquisado, discutido e analisado, demandando ações e políticas dos diversos atores envolvidos no processo (instituições de ensino, organismos governamentais e de apoio ao ensino e a docência, organizações profissionais, docentes entre outros).

Não são poucos os estudiosos que têm inventariado a bagagem necessária à docência (Shulman, 1986; Garcia, 1992; Freire, 2000; Pimenta, 1998, Pimenta & Anastasiou, 2002; Gauthier et al., 1998; Tardif, 2003; Cunha, 2004; Masetto, 1998; Braslavsky, 1999; Perrenoud, 2000; Zabala, 2006; Lowman, 2007). Outros autores têm se dedicado a escrutinar quais os perfis dos professores efetivos ou as dimensões do ensino exemplar (Young & Shaw, 1999; Lowman, 2007). Investigações sobre os atributos necessários ao ensino de contabilidade também têm sido realizadas, notadamente, no Brasil (Antonelli, Colauto, & Cunha, 2012; Catapan, Colauto, & Sillas, 2011; Vasconcelos, 2010; Slomsky, 2009; Araujo & Santana, 2008; Celerino & Pereira, 2008; Andere & Araújo, 2008; Laffin, 2005). Como pode ser percebido, o interesse dos estudiosos da área contábil pelo tema é relativamente recente.

Diante disso, o presente estudo busca avaliar: quais os saberes predominantes dos docentes percebidos como professores-referência no curso de Graduação em Ciências Contábeis de uma universidade pública brasileira? O objetivo da pesquisa é identificar os professores-referência para, depois, investigar os saberes detidos por esses docentes. O termo referência indica docentes que se destacaram positivamente junto aos discentes, conforme Volpato (2009) e Bordieu (1983, 1989). O contexto que foi anteriormente apresentado para o ensino superior em contabilidade no Brasil, tendo em vista as grandes e recentes mudanças, justifica fortemente o investimento na pesquisa.

Para alcance desse propósito, são utilizadas as seguintes estratégias de pesquisas e técnicas de coleta de dados: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental junto à instituição pesquisada, questionários aplicados aos alunos do último

ano (nono e décimo períodos), grupo focal com alguns dos que responderam aos questionários e entrevista semiestruturada com os professores apontados pelos alunos como referência no curso.

Estima-se que o estudo traga contribuições à própria instituição pesquisada ao estabelecer a reflexão por parte de alunos e professores sobre os saberes necessários à docência. Também contribui com a produção de conhecimentos em uma área ainda jovem em termos de desenvolvimento (ensino de contabilidade), pois promove uma discussão relevante em um contexto de crescente complexidade devido a mudanças no ensino superior, a expansão da pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis, e de mudanças na própria contabilidade, tanto nacional quanto internacionalmente. Entender quais os atributos dos professores-referência, na opinião dos alunos, auxilia ainda a pensar a formação docente, com efeitos na melhora do ensino superior e, portanto, na maior qualificação do profissional contábil. Segundo Pimenta e Lima (2004, p. 43),

(...) o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumen-

tos e esquemas para a análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamentos, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade.

Nesse sentido, pretende-se utilizar aquilo que tem sido discutido em termos de saberes, competências e conhecimentos necessários à docência na literatura educacional a fim de discutir os atributos dos professores apontados como referência pelos alunos escopo da pesquisa.

O trabalho está dividido em quatro seções, além desta introdução. A plataforma teórica discute, em um primeiro momento, os saberes, competências e conhecimentos necessários à docência, tendo por base estudos oriundos da área educacional. Posteriormente, são apresentados alguns estudos sobre a temática no campo da contabilidade e o método utilizado para realização da investigação, seguida dos resultados apurados e da discussão e confrontação com o quadro teórico. Por fim, são tecidas as considerações finais sobre o estudo.

## 2 PLATAFORMA TEÓRICA

Para melhor significar o conhecimento contábil em sala de aula, é necessário superar a racionalidade técnica que permeia a construção do conhecimento no campo das Ciências Contábeis (Laffin, 2005). A formação de contadores no contexto contemporâneo, em que as ações das organizações tornaram-se mais significativas, requer a superação das fronteiras conceituais e disciplinares para vislumbrar soluções para situações cada vez mais complexas. Nesse sentido, os desafios ainda são enormes. Para superá-los, é importante conhecer o professor que atua no ensino de Contabilidade, sua formação profissional, as concepções de processo ensino-aprendizagem e os saberes necessários à docência que permeiam suas práticas em sala de aula. Neste estudo, o foco se concentra nos saberes, competências e conhecimentos necessários à docência no ensino superior em contabilidade.

### 2.1 Saberes, Competências e Conhecimentos Necessários à Docência.

Asseveram Pimenta e Anastasiou (2002) que os professores, quando chegam à docência, na Universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Tais experiências lhes possibilitam dizer quais eram bons profissionais. Em geral, espelham-se nos professores que foram significativos em suas vidas, isto é, que contribuíram para a sua formação pessoal e profissional. Afirmam as autoras que, na maioria das vezes, esses docentes não se identificam como professores, uma vez que olham o ser professor e a Universidade do ponto de vista do ser aluno. O desafio que se impõe, então, é o de colaborar no processo de passagem de professores que se percebem como

ex-alunos da Universidade para se verem como professores nessa instituição.

Para Tardif (2003), a passagem de aluno a professor na Universidade ocorre mediante vários limites concretos que não são previsíveis e passíveis de uma definição acabada. O docente desenvolve, então, habilidades pessoais, tais como capacidade de improvisação, macetes, gestos, atitudes e estilos que possibilitam vencer as barreiras e construir uma maneira própria de ensinar. Especificamente sobre cursos profissionais (bacharelados), Shulman (2005, p. 53) entende que a didática é bastante complexa, pois ela deve ser capaz de fazer a ponte entre a teoria e a prática no conhecimento em estudo. Também deve preparar o aluno com conhecimento e responsabilidade para atuação futura no mercado de trabalho.

Nessa direção, tem sido bastante discutida a questão dos conhecimentos, saberes e competências que fundamentam a docência. De acordo com Puentes, Aquino e Quillici Neto (2009), a introdução da temática dos saberes da docência deu-se inicialmente, no Brasil, pelas obras de Tardif (2003), de Shulman (1987) e de Gauthier et al. (1998) e, posteriormente, pela divulgação dos trabalhos de autores brasileiros (Freire, 2000; Masetto, 1998; Pimenta, 1998, 2002; Cunha, 2004) e de autores europeus (Perrenoud, 2000; Garcia, 1992).

Na tentativa de melhor compreender as pesquisas realizadas, Puentes, Aquino e Quillici Neto (2009) classificaram os estudos acima descritos, conforme denominação dada por seus autores, em três grupos: conhecimentos necessários à docência; saberes necessários à docência; e competências necessárias à docência (Tabela 1).

**Tabela 1** *Conhecimentos, saberes e competências necessários à docência*

TIPOLOGIA	AUTORES	SABERES/CONHECIMENTOS/COMPETÊNCIAS
Conhecimentos necessários à docência	Shulman (1986, 1987, 2005)	1) conhecimento do conteúdo; 2) conhecimento pedagógico (conhecimento didático geral); 3) conhecimento do currículo; 4) conhecimento dos alunos e da aprendizagem; 5) conhecimento dos contextos educativos; 6) conhecimento didático do conteúdo; 7) conhecimento dos objetivos, as finalidades e os valores educativos, e de seus fundamentos filosóficos e históricos.
	Garcia (1992)	1) conhecimento pedagógico geral; 2) conhecimento do conteúdo; 3) conhecimento do contexto, que faz referência ao lugar onde se ensina, assim como a quem se ensina; 4) conhecimento didático do conteúdo.
Saberes necessários à docência	Freire (2000)	1) ensinar não é transferir conhecimento; 2) ensinar exige rigorosidade metódica; 3) ensinar exige pesquisa; 4) ensinar exige respeito aos saberes dos educandos; 5) ensinar exige criticidade; 6) ensinar exige estética e ética; 7) ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo; 8) ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; 9) ensinar exige reflexão crítica sobre a prática; 10) ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.
	Pimenta (1998), Pimenta & Anastasiou (2002)	1) saberes da experiência; 2) saberes da área do conhecimento específico; 3) saberes pedagógicos; e 4) saberes didáticos.
	Gauthier et al. (1998)	1) saber disciplinar; 2) saber curricular; 3) saber das ciências da educação; 4) saber da tradição pedagógica; 5) saber experiencial; 6) saber da ação pedagógica.
	Tardif (2000, 2003)	1) saberes da formação profissional; 2) saberes disciplinares; 3) saberes curriculares; 4) saberes experienciais.
	Cunha (2004)	1) saberes relacionados com o contexto da prática pedagógica; 2) saberes relacionados com a ambiência de aprendizagem; 3) saberes relacionados com o contexto sócio-histórico dos alunos; 4) saberes relacionados com o planejamento das atividades de ensino; 5) saberes relacionados com a condução da aula; 6) saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem.
Competências necessárias à docência	Masetto (1998)	1) competência em uma área específica (em uma determinada área de conhecimento); 2) competência na área pedagógica; 3) competência na área política.
	Braslavsky (1999)	1) competência pedagógico-didática; 2) competência institucional; 3) competência produtiva; 4) competência interativa; 5) competência especificadora.
	Perrenoud (2000)	1) organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2) administrar a progressão das aprendizagens; 3) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5) trabalhar em equipe; 6) participar da administração da escola; 7) informar e envolver os pais; 8) utilizar novas tecnologias; 9) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10) administrar sua própria formação contínua.
	Zabalza (2006)	1) planejar o processo de ensino-aprendizagem; 2) selecionar e preparar os conteúdos disciplinares; 3) oferecer informações e explicações compreensíveis e bem organizadas (competência comunicativa); 4) manejo das novas tecnologias; 5) conceber a metodologia; 6) comunicar-se e relacionar-se com os alunos; 7) tutoria; 8) avaliar; 9) refletir e pesquisar sobre o ensino; 10) identificar-se com a instituição e trabalhar em equipe.

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Puentes, Aquino e Quillici Neto (2009)

De acordo com Puentes, Aquino e Quillici Neto (2009, p. 182), as tipologias utilizadas não apresentaram diferenças significativas, visto que, “para todos eles [autores citados na Tabela 1], a profissionalização da docência compõe-se de três ingredientes fundamentais, mas não suficientes: de saber, de saber-fazer e de saber-ser, apresentados na forma de saberes, de conhecimentos ou de competências.”

Os diversos autores pesquisados utilizam os termos de forma intercambiável. Por exemplo, o que Pimenta (1998) e Pimenta & Anastasiou (2002) tratam como saberes da área de conhecimento específico pode ser alinhado ao que Shulman (1986, 1987, 2005) chama de conhecimento de conteúdo ou, então, como competência na área específica para Masetto (1998). Não trataremos neste trabalho da distinção entre os termos, mas sim de seu relacionamento com os atributos que os alunos identificam nos professores-referência. Portanto, o uso da expressão saberes, doravante, poderá significar: saberes, competências ou conhecimentos necessários ao ensino.

Diante do exposto, no processo de ensinar e de aprender, considera-se que cabe ao professor papel crucial, visto que ele mobiliza e produz saberes durante o exercício de sua profissão. Para isso, esse profissional deve ter a capacidade de saber se adequar metodologicamente, vendo o

ensino não de forma meramente técnica, mas como um conhecimento em processo de construção. Como cada professor possui uma bagagem de conhecimentos advindos de um processo individual de construção, de formação e de desenvolvimento profissional, esta influencia o seu fazer pedagógico e se manifesta em significados distintos no ato de educar.

Para Machado (2010), o papel do professor apresenta diversas invariantes. Segundo o autor, em qualquer circunstância, o professor é e sempre será: um mediador de conflitos de interesse, aproximando alunos e escola; um tecelão de significações, articulando conteúdos e contextos; um cartógrafo de relevâncias, ponderando conteúdos e inspirando mapas, que orientam caminhos; um construtor de narrativas fabulosas, revelando tesouros que alimentem projetos pessoais.

## 2.2 Estudos Anteriores na Área de Contabilidade.

No espaço contemporâneo, a formação profissional do professor de Contabilidade é premente, pois as funções do contador extrapolam os processos de escrituração e emissão de relatórios sobre dados passados. O profissional da Contabilidade deve utilizar suas competências para pensar

a organização em sua totalidade e fornecer informações úteis para que esta cumpra da melhor forma sua missão (Laffin, 2005).

No entanto, alguns estudos mostram que a preparação pedagógica está muito aquém do necessário. Em estudo realizado sobre a formação inicial do professor de contabilidade (Miranda, 2010), foi verificado que, entre os 18 cursos de Mestrado (acadêmico e profissional) e os três de Doutorado existentes no Brasil, até 2008, em apenas dois havia obrigatoriedade de se cursarem disciplinas didático-pedagógicas, ainda assim, com carga horária muito reduzida. Em 14 instituições, havia disciplinas que abordavam conteúdos didático-pedagógicos de caráter optativo ou eletivo. E, em dois cursos, não estavam disponibilizadas disciplinas que tratassem, de forma obrigatória ou optativa, da formação pedagógica para o ensino superior.

Se não existe uma formação adequada, alguns estudos vêm sendo realizados com o objetivo de identificar os fatores que caracterizam os professores que se destacam no ensino. Lowman (2007) desenvolveu um trabalho empírico, fruto de observações de um grupo de 25 importantes professores em instituições nas quais atuavam e foram considerados professores exemplares em diversas universidades da Carolina do Norte e da Inglaterra na década de 80. A partir dos resultados alcançados, Lowman (2007) criou um modelo que engloba duas dimensões do ensino: (1) habilidade do professor criar estímulo intelectual, que compreende a clareza com que o professor apresenta suas aulas e o impacto emocional estimulante sobre os alunos; e (2) habilidade do professor criar empatia interpessoal com os estudantes, que trata da consciência que o professor tem dos fenômenos interpessoais e sua habilidade de interagir com estudantes a fim de aumentar sua motivação, prazer e aprendizado. Os resultados da pesquisa apontaram as seguintes características do professor: entusiástico, culto e inspirador, na dimensão de estímulo intelectual; e, interessado, atencioso, disponível, prestativo e encorajador na dimensão relacionamento interpessoal.

Tendo como base o modelo de Lowman (2007), algumas pesquisas foram realizadas em cursos de Ciências Contábeis no Brasil. Catapan, Colauto e Sillas (2011) sustentam em seu estudo que as características principais do professor exemplar são: domínio do conteúdo, clareza, motivação, disposição para esclarecer dúvidas e ser comunicativo. Já Celerino e Pereira (2008) indicam que as razões para que o bom professor seja escolhido se baseiam na qualidade da prática pedagógica do professor e no domínio do conteúdo.

O estudo de Vasconcelos (2010) procurou identificar quais fatores influenciam o desenvolvimento de competências dos docentes de Ciências Contábeis. Os resultados apurados mostraram que os docentes com titulação de doutores apresentam diferença estatisticamente significativa em relação aos demais professores nas variáveis didático-pedagógicas, comprometimento e planejamento. Além disso, a autora também encontrou evidências sobre a influência do tempo de experiência na profissão na determinação de professores mais competentes.

A pesquisa de Slomski (2009) também demonstrou a

percepção de 184 professores que participaram do Congresso USP de Contabilidade e Controladoria, no ano de 2007, atuantes em diversas instituições de ensino superior no Brasil. Segundo o entendimento desses professores, em vista das limitações no que se refere à formação profissional para o magistério, era a própria experiência na profissão, na sala de aula, na universidade, e a experiência dos pares que vinham estruturando e dando sentido à prática pedagógica dos professores de Ciências Contábeis.

Marshall, Dombrowski, Garner & Smith (2010, p. 9-10) realizaram uma pesquisa junto a 95 professores americanos de contabilidade que possuíam o título Ph.D e também a credencial CPA, a fim de avaliar as seguintes habilidades: 1) habilidade de ensinar tópicos de contabilidade; 2) habilidade de ensinar diversos temas e estilos de ensino; 3) habilidades de pesquisa e publicação; 4) a capacidade de aconselhar alunos e participar no desenvolvimento de currículo; 5) habilidades associadas com transmissão de pensamento crítico, comunicação, escrita, trabalho em equipe e outras habilidades não técnicas de contabilidade; e 6) a participação em Educação Profissional Continuada. Os resultados apurados identificaram que a experiência com ensino foi o item mais influente na aquisição das habilidades avaliadas, só perdendo para a capacidade de realização de pesquisas, em que a preparação feita pelo programa de doutorado foi o item mais influente.

As pesquisas mencionadas nos parágrafos anteriores apontam algumas características comuns dos professores que se destacam como profissionais do ensino: domínio do conteúdo (Lowman, 2007; Catapan, Colauto & Sillas, 2011; Celerino & Pereira, 2008), prática pedagógica (Lowman, 2007; Catapan, Colauto & Sillas, 2011; Celerino & Pereira, 2008) e experiência, seja como professor, seja como profissional no mercado de trabalho (Vasconcelos, 2010; Slomski, 2009; Marshall et al., 2010).

A maior parte dos estudos apresentados destaca a relevância dos saberes experienciais no ensino da contabilidade. De acordo com a literatura apresentada, esses saberes realmente ocupam um lugar importante na construção do conhecimento. No entanto, outros autores alertam que, por si só, tais saberes não são suficientes. É necessário que esses saberes sejam alimentados por um corpo de conhecimentos que permita ao docente compreender a realidade e enfrentá-la,

(...) basear a aprendizagem de um ofício unicamente na experiência não deixa de ser uma prática que custa extremamente caro, na medida em que isso significa deixar a cada docente o cuidado de redescobrir por si mesmo as estratégias eficazes, com o perigo de acumular sobre os alunos, durante um certo tempo, os efeitos negativos. (Gauthier et al., 1998, p. 24).

No entanto, faltam estudos que explorem mais profundamente as necessidades de uma formação pedagógico-didática consistente, em termos do papel que as instituições de ensino poderiam desempenhar na formação docente. Já ficou comprovado que a formação acadêmica, em termos de mestrado e doutorado, tem efeito na qualidade do ensino (Miranda, 2011; Vasconcelos, 2010). Por outro lado,

estudos demonstram que os programas de pós-graduação não têm oferecido disciplinas ou atividades de formação que se dedicam precipuamente à formação docente (Miranda, 2010). Dessa forma, uma possibilidade de pesquisa

seria investigar, no exterior, em programas de pós-graduação em Contabilidade, quais ações, disciplinas, atividades e formações são planejadas e implementadas tendo em vista uma formação pedagógico-didática consistente.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo tem por objetivo identificar quais são os saberes predominantes nos docentes percebidos como professores-referência no curso de Graduação em Ciências Contábeis de uma universidade pública brasileira. É um estudo de natureza exploratória, com abordagem qualitativa. Esse tipo de pesquisa, segundo Martins e Theóphilo (2007), tem como característica principal a descrição de pessoas, situações, acontecimentos, reações e relatos. A preocupação perpassa todo o processo; não reside somente no resultado ou produto. Os dados são analisados de forma indutiva, à medida que são coletados, de sorte que, ao considerar diversos pontos de vista, o pesquisador será capaz de entender melhor o dinamismo entre os elementos que interagem com o objeto de pesquisa.

Para Gall, Gall e Borg (2007, p. 31), a pesquisa qualitativa é multimétodo em seu foco, envolvendo uma abordagem interpretativa e naturalista do objeto de estudo. Nesse sentido, Martins e Theóphilo (2007, p. 138) afirmam que “é comum a utilização da triangulação, isto é, empregar métodos diferentes de coleta de dados e comparar os resultados”, pois se trata de uma abordagem que privilegia a profundidade da análise em detrimento da amplitude. Neste estudo, as estratégias de pesquisa e as técnicas de coleta de dados utilizadas foram:

1) pesquisa bibliográfica: foi feito um rastreamento nas principais obras que tratam sobre conhecimentos, saberes e competências necessários à docência, bem como naquelas que abordam a docência no ensino da contabilidade;

2) pesquisa documental: foram obtidas (junto à coordenação do curso) e analisadas as avaliações sistemáticas dos docentes realizadas pela Instituição de Ensino Superior (IES) em questão, bem como observadas, nas placas de formatura expostas no *hall* da faculdade, as quantidades de homenagens recebidas pelos docentes-referência;

3) levantamento: inicialmente, foi feito o convite aos alunos de graduação presentes em sala de aula, nos dias 01 e 03/12/2010, do nono e décimo períodos, respectivamente, para participar da pesquisa. Sete alunos declinaram o convite. O restante, 53 alunos, participou, preenchendo o questionário. Dessa forma, o consentimento para participação na pesquisa ficou implícito na aceitação do convite. As questões presentes no questionário eram todas abertas, tendo sido adaptadas de Volpato (2009). Como eram questões retiradas de instrumento utilizado anteriormente, aplicadas em contexto semelhante (cursos de Medicina, Direito e Engenharia), os autores não viram necessidade de um pré-teste. O objetivo do questionário foi identificar as disciplinas responsáveis pelas experiências de aprendizagem consideradas mais significativas, os professores-refe-

rência e os motivos da escolha desses docentes como referências. Assim, as questões abordavam: quais as disciplinas responsáveis pelas experiências de aprendizagem mais significativas; quais as razões e motivos para escolher essas disciplinas; dentre os professores da área contábil quais os responsáveis pelas melhores aulas; quais os motivos e razões dessa escolha; e, finalmente, se esse(s) professor(es) poderia(m) ser considerado(s) um bom professor e por quê. Os dados foram compilados e confrontados com os obtidos nas outras técnicas de coleta de dados. Sempre que necessário os resultados dos questionários estão apresentados na análise como Q1, Q2, Q3 e, assim, sucessivamente;

4) grupo focal: durante a aplicação do questionário, foi feita uma consulta sobre o interesse dos alunos em participar do grupo focal, bem como verificada a melhor data e também o melhor horário para a realização da referida etapa. Dos respondentes, 15 alunos manifestaram interesse em participar, mas, ao conciliarem as disponibilidades, apenas quatro puderam efetivamente fazer parte do grupo focal. Esses quatro haviam sido alunos dos três professores indicados como referência no curso. Os autores decidiram não insistir no convite, uma vez que a participação deve ser voluntária. Por outro lado, como o grupo focal tinha o objetivo de detalhar os achados do levantamento, não havia uma preocupação com o número de participantes. Assim, no dia 07/12/2010, foi realizado o grupo focal. As questões discutidas tinham o objetivo de aprofundar as informações coletadas no questionário e entender o que significava para os alunos termos encontrados nas respostas ao questionário, como afirmações como: “boa didática”; “relacionar teoria e prática”; “domínio da matéria”. Também foi objeto de discussão os motivos que levaram à escolha daqueles docentes como referência do curso. O roteiro de questões que orientou a discussão no grupo focal foi adaptado de Volpato (2009). O encontro foi gravado em áudio e, posteriormente, transcrito, abrangendo cerca de uma hora de duração. A transcrição foi objeto de análise, sendo que os trechos extraídos estão indicados nos resultados por Grupo Focal (GF), seguido por um número que indica o aluno participante do grupo focal.

5) entrevistas: as entrevistas foram realizadas na primeira quinzena de dezembro/2010 com os docentes apontados como professores-referência. As questões versavam sobre suas histórias de vida, a relevância do ensino como profissão, sua preparação para a docência, experiências práticas, e o significado de ser referência no curso. As entrevistas, depois de transcritas, foram submetidas novamente aos professores para que esses avaliassem se elas retratavam, de fato, suas opiniões. Os professores receberam codinomes, inspirados na mitologia grega, para não serem identificados.

A escolha de alunos do último ano para aplicação do questionário se justifica pela maior probabilidade de exposição desses a um maior número de docentes do curso, além de terem tido contato com maior número de disciplinas e maiores possibilidades de terem acumulado alguma experiência profissional. Da mesma forma, a coleta de dados no final do semestre teve como objetivo capturar as percepções dos alunos relativas aos professores que ministram aula também nesse semestre.

traram aula também nesse semestre.

Os dados coletados foram compilados em uma planilha e, para cada pergunta, foram confrontadas as respostas dos questionários, das entrevistas e do grupo focal. Construiu-se assim uma triangulação de dados com base nas diversas técnicas de coleta utilizadas. Entende-se que, dessa maneira, preservou-se o significado atribuído pelos respondentes.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, é feito um apanhado das informações relativas ao perfil dos respondentes e à definição dos professores-referência. Posteriormente, serão aprofundadas as análises relativas aos saberes dos docentes-referência.

Os alunos respondentes aos questionários eram estudantes do nono período (55%) e décimo período (45%). Na oportunidade, estavam presentes 60 estudantes, mas apenas 53 responderam aos questionários. Desses, 64% eram mulheres e 36% homens. Também foi constatado que 70% dos respondentes já trabalham na área da Contabilidade.

Questionados sobre as disciplinas responsáveis pelas experiências mais significativas de aprendizagem durante o curso, 79% dos alunos apontaram as disciplinas Contabilidade Geral I, II, III e IV, as quais envolvem conteúdos relativos à Contabilidade Básica, Intermediária e Avançada, ou seja, compõem os conhecimentos profissionais propriamente ditos. As razões para tal escolha residem no fato de que tais disciplinas: “constituem a base para o curso”; “são aquelas que têm maior aplicação prática”, visto que grande parte deles trabalham diretamente com a contabilidade (70%), e também proporcionam “uma visão prática”, tornando mais fácil a significação do conhecimento estudado.

A definição dos professores-referência do curso foi feita mediante os votos recebidos dos alunos: a primeira, aqui denominada pelo pseudônimo, Hera, recebeu 85% dos votos; o segundo, denominado Zeus, recebeu 26% dos votos; e o terceiro, denominado Apolo, recebeu 25% dos votos. Muitos alunos indicaram mais de um professor. As razões principais para a escolha desses docentes foram: (a) didática ou metodologia de ensino (92%); (b) atitudes e qualidades pessoais do professor, como: comprometimento, responsabilidade, dedicação (53%); (c) domínio do conteúdo que ensina (53%); e (d) experiência como profissional da contabilidade (15%). Outras razões também surgiram, mas as variáveis que se destacaram foram essas mencionadas. Os alunos apontaram mais de uma razão para escolha dos docentes.

Com o intuito de avaliar se as escolhas desses professores, de algum modo, poderiam estar restritas às turmas investigadas, mais dois parâmetros foram utilizados: a avaliação semestral realizada na instituição e as homenagens recebidas pelos professores das turmas de formandos. No primeiro caso, pode-se constatar que, nas últimas avaliações, os Professores Zeus e Hera vêm recebendo as maiores pontuações entre os professores que ministram aulas nos respectivos períodos nas quatro últimas avaliações consul-

tadas, enquanto o Professor Apolo teve um desempenho mediano. No que se refere às homenagens das turmas, verifica-se que o professor Zeus vem sendo homenageado de forma recorrente há quase duas décadas, enquanto os professores Hera e Apolo começaram a receber tais honrarias nos últimos três anos. Com base nessas três fontes de dados, pode-se afirmar que eles são, de fato, professores-referência no curso de graduação da IES em questão, sob os diversos enfoques utilizados.

Os saberes detectados nas falas de alunos e professores captados pelos instrumentos utilizados serão descritos a seguir. Os alunos participantes do grupo focal serão denominados GF01, GF02, GF03 e GF04. Os participantes dos questionários: Q1; Q2; Q3; e, assim, sucessivamente.

### 4.1 Conhecimento Didático.

Quanto aos saberes apontados na Tabela 1, pode-se dizer que o único consenso entre todos os estudiosos mencionados, de forma direta ou indireta, são os conhecimentos relacionados à didática. De fato, os resultados desta pesquisa corroboram a relevância da didática, em congruência com os resultados de pesquisas anteriores na área contábil (Antonelli, Colauto, & Cunha, 2012; Catapan, Colauto, & Sillas, 2011; Vasconcelos, 2010; Araujo & Santana, 2008; Celerino & Pereira, 2008): 92% dos respondentes aos questionários apontam os saberes didáticos como motivo de escolha dos professores-referência.

Fato curioso, mas esperado, conforme Slomski (2009), é que esses professores não passaram por uma preparação didática sistematizada para o exercício da docência. Esses se formaram docentes, tendo por base, principalmente, o contato anterior com “bons mestres”, conforme demonstram suas falas: “quando ingressei no mestrado foi que alguns professores me inspiraram, como os professores Dionísio e Crono”, afirma Hera. Os outros dois professores-referência igualmente citaram docentes-modelo para suas práticas. Mesmo não tendo passado por instâncias formais e sistematizadas de preparo para a docência, esses professores desenvolveram conhecimentos didáticos e pedagógicos que os tornaram admirados por seus alunos. Para melhor compreender como isso ocorreu, faz-se necessário aprofundar um pouco mais o que seja, conceitualmente, didática.

Para Candau (1995), a didática é definida como um processo reflexivo sobre a prática docente, que considera todos os aspectos que fazem parte da vida do ser humano, podendo ser entendida sob três dimensões: técnica, humana e político-social.

A dimensão técnica se refere às formas eficazes de desenvolver o conteúdo com os alunos. Trata-se de um processo intencional, orientado por objetivos, estratégias, conteúdos, técnicas, recursos de ensino, técnicas avaliativas, planejamento do curso e das aulas. Essa dimensão foi bastante enfatizada nesta pesquisa. De acordo com os alunos: “todos os professores acima citados têm domínio do assunto, boa didática e um bom plano de aula” (Q24); “Suas aulas têm começo, meio e fim. Exercícios são alinhados com a teoria” (Q47); “ela dá uma boa aula, explica muito bem, tem um bom material didático e as suas avaliações são compatíveis com o que é exposto em sala de aula” (Q35). Também, no grupo focal, os alunos se manifestaram a respeito da dimensão técnica da didática:

No primeiro dia de aula, ele (Zeus) já te passa um cronograma e ele consegue seguir aquele cronograma à risca. Se tiver qualquer mudança é mínima. Então o foco que ele tem na matéria, assim como a Hera e Apolo também, ajuda bastante a gente ter um direcionamento. Que, por exemplo, tem outros professores que chegam na sala e falam: Ó, a prova é dia 3, aí depois você vai ver a prova é dia 30... Então, a questão também (...) é... eles eram muito pontuais na questão de corrigir a prova e passar o resultado, corrigir o trabalho e passar o resultado bem depressa. Porque tem uns que pegam as provas e somem com elas até o final do semestre, aí você nem sabe como é que você está na matéria... (GF02)

Outro ponto importante é a proposta pedagógica do docente, a forma como o professor enxerga o processo de ensino. Segundo Zeus, sua “proposta pedagógica é de incitar o aluno a questionar profundamente os conceitos”, buscar compreender a essência dos fenômenos contábeis, enquanto que Apolo afirma que sua técnica consiste em tomar

(...) o assunto e ir detalhando, fazendo deduções. Você vai deduzindo fazendo com que a pessoa deduza junto com você. Você trabalha mostrando para o aluno. Olha, vamos lá! Por que é que o débito é aqui, por que é que crédito é assim? Por que é que você tem que fazer depreciação? Por que é que o ativo é desse jeito? Por que é que o passivo é desse jeito?

No que se refere à dimensão humana da didática, Candau (1995) destaca o relacionamento interpessoal que ocorre no processo ensino-aprendizagem entre os sujeitos envolvidos. O autor enfatiza aspectos fundamentais como: a forma com que o professor se relaciona com seus alunos; a forma como ele encara a docência; os cuidados que ele dispensa àquele aluno que possui um grau maior de dificuldades; valores éticos, emocionalidade, afetividade.

Essa dimensão, que representa as atitudes e qualidades pessoais do professor, obteve 53% das razões apontadas na escolha dos professores-referência. Ela também aparece nas falas de alunos: “porque ela (Hera) tem compromisso, responsabilidade e dedicação com a turma e com a disciplina lecionada” (Q8); “eles estimulam os alunos a buscar sempre o conhecimento e apoiar o crescimento profissional” (Q22); “pelo brilhantismo com que passa o conteúdo: demonstra gostar do que faz, se empenha passar um pouco do muito que sabe, tem uma postura sábia. Isso gera maior

compreensão e disposição para estudar e interessar pela matéria” (Q38); “preparados para ensinar e, sobretudo entendem as limitações de ensino e dificuldades dos alunos que conciliam trabalho com estudos” (Q40). Também, no grupo focal, depoimentos importantes surgiram:

Muitos professores não mostram como fazer, eles jogam lá no quadro e falam: façam o trabalho até tal data e leiam tal livro. A gente muitas vezes, por falta de tempo ou de conhecimento, não consegue interpretar aquele pronunciamento, aquela norma. Os três que foram apontados, eles explicavam como é que fazia o exercício, davam exercício, se tivessem também qualquer dúvida eles te auxiliavam (GF02).

Tem uma característica que dá para perceber nos três é que eles se importam com a matéria que eles estão dando. Eles são exigentes, cobram da gente, porque eles têm interesse que a gente aprenda. (GF01)

Eu admiro uma combinação assim, de exigência com bom senso, porque também não dá para ser intransigente. Que o professor relacione aquilo que a gente está aprendendo com a realidade, que passe confiança e se preocupe em se manter atualizado. (GF01)

Essas percepções dos alunos sobre rigor e bom senso encontram sintonia nas falas dos professores que veem a atividade docente como uma responsabilidade relevante, que implica em exigência, motivação e em uma busca constante de aprimoramento, como segue:

A atividade docente é uma das atividades mais importantes em minha vida, pois gosto do que faço e tento melhorar a cada dia, pois sei que ainda tenho muitas falhas. Procuro esclarecer as dúvidas dos alunos até que estejam devidamente esclarecidas. (...) Alguns alunos me consideram rigorosa, mas por outro lado, eles têm a segurança em saber que tudo que for cobrado nas avaliações foi devidamente estudado em sala. (Hera)

Eu procuro sempre motivar. E uma das formas que eu acho de motivar é também cobrando. Então (...) eu tiro dúvidas, eu falo, troco e-mails com eles, eu discuto na sala, digo que está errado. (...) Eu tento ensinar para eles sem facilitar. Você tem que se esforçar, você tem que se empenhar, você tem que tentar descobrir, mas eu estou aqui para te ajudar. Mas se você não quiser também não adianta, eu posso morrer aqui, posso tirar a roupa aqui na frente que não vai adiantar nada. (Apolo)

Ao trabalhar nas disciplinas, eu sempre tenho essa preocupação, de não passar a receita de bolo acerca do conhecimento que eu estou focalizando, mas de procurar capturar e transmitir a essência dos fenômenos. Não sei se seria apenas a prática, mas a minha própria maneira de enxergar os fenômenos econômicos, administrativos me levou a querer buscar isso. (...) com essa minha preocupação, esse amor à área, ao conhecimento, à essência dos fenômenos, alguns alunos enxergam em mim uma pessoa que está envolvida de fato. Não estou ali simplesmente porque vou ganhar meu salário no final do mês. (Zeus)

Por outro lado, destacam que existe uma proximidade ideal entre professor e aluno, que implica compromisso, não uma intimidade, atingindo um ponto ideal de uma

proximidade respeitosa. Assim:

Eu vejo que muitos professores têm uma relação com os alunos, ou de muita proximidade, de muita intimidade, ou de total distanciamento. Eu acho que eu não faço nem uma coisa, nem outra. Eu não sou nem plenamente distante, e não ao ponto de ser íntimo dos alunos. Eu mantenho uma postura de acessibilidade, eu acho que eu nunca fui avesso a receber os alunos. Os alunos não têm dificuldades de chegar a mim. Mas por outro lado, também eu não sou de fazer brincadeiras ao ponto de perder o respeito. (Zeus)

Finalmente, um aspecto importantíssimo da dimensão humana destacada refere-se à humildade perante o conhecimento, que permite o questionamento por parte do aluno e a construção conjunta do saber. Nas palavras do professor:

Então eu acho também que essa atitude destaca no aluno um certo profissionalismo, mas um profissionalismo sem exageros, porque eu procuro, talvez não tenha conseguido sempre, mas eu procuro não passar uma imagem de que eu estou ali numa posição privilegiada. Muito pelo contrário, eu sempre deixo a sensação para o aluno de que tem muita coisa de que a nossa área tem conhecimentos que nós nunca vamos conseguir alcançar. Então eu não quero passar para o aluno uma ideia de que eu já atingi um patamar e que agora não tenho mais questionamentos e que o aluno não pode me contestar. Muito pelo contrário, eu já tive muitas situações que eu tive que concordar com o aluno e ele me abriu os olhos para algo que eu não estava percebendo. Então eu acho também que esse comportamento em sala de aula acaba destacando uma atenção do aluno e ele te vê de um modo diferente. Eu acho que alguns professores são extremamente capacitados, mas eles acabam por criar uma barreira pela sua atitude. (Zeus)

Essa postura é bastante coerente com as ideias de Paulo Freire. Para ele, ensinar exige consciência do inacabamento do homem, ou seja, “só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias para pensar certo é não estarmos demasiadamente certos de nossas certezas” (Freire, 2000, p. 30). Assim, “quem forma se forma e re-forma ao ser formado. (...) Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2000, p. 25).

A terceira dimensão da didática mencionada por Candau (1995), político-social, destaca que o contexto em que vivem professores e alunos é norteador por políticas de saúde, econômicas e educacionais, fatores esses de grande influência na vida dos sujeitos. Também essa dimensão surge na fala do Professor Zeus,

Se alguns alunos enxergam em nós alguma referência, então aumenta essa responsabilidade de passar essa imagem, porque a gente acredita que isso transforma o mundo. (...) o nosso aluno da Ciências Contábeis tem um compromisso com a sociedade, com o mundo, eu acredito que a nossa postura, a nossa maneira de enfrentar as questões, vai influenciar as gentes que estão lá fora, até em representações políticas, de empresas e que vão fazer diferença. Então eu tenho consciência de que o nosso papel aqui vai

induzir comportamentos que poderão ser bons ou ruins, então aumenta nossa responsabilidade.

Essa dimensão, embora importante, parece não ser um dos pontos fortes do curso, estando restrita a alguns docentes, pois não surge nas falas dos demais professores, aparecendo apenas na fala de um estudante: “o professor é um bom exemplo como profissional: ético, responsável, estudioso.” (Q47) quando se refere, exatamente, ao professor Zeus.

#### 4.2 Domínio do Conteúdo que Ensina.

Entre os estudantes pesquisados, o domínio do conteúdo também parece ser um dos saberes que caracterizam um professor-referência no ensino de contabilidade, tendo sido apontado por 53% dos alunos. Segundo eles, esses professores “demonstram o domínio do conteúdo exposto e o preparo nas respostas de questionamentos em aula, bem como discussões e reflexões que incitam” (Q46). Eles são referências “por demonstrarem conhecimento bastante apurado nas disciplinas e por saberem passar com clareza os seus conhecimentos aos alunos” (Q31).

A postura frente àquilo que o docente não domina também foi destacada: “se não sabiam responder, falavam assim: na próxima aula eu respondo. E eles sempre trouxeram respostas para a gente. Agora tem uns que... ah, na próxima aula eu respondo, só que essa próxima aula nunca chega, né... Eles (professores-referência) são bem preparados assim em questão de conteúdo” (GF04).

Percebe-se também, nas falas dos alunos, que o domínio do conteúdo por parte dos docentes torna as aulas mais prazerosas, pois, para eles, o Professor Zeus “(...) é brilhante em suas aulas” (Q38), enquanto a Professora Hera “(...) conhece profundamente contabilidade nacional e internacional” (Q01).

Muito embora as nomenclaturas sejam diferentes, também parece ser consenso entre os estudiosos a importância do domínio do conteúdo específico da disciplina que ensina, pois “ninguém ensina o que não sabe” (Puentes, Aquino, & Quillici Neto, 2009, p. 175). Vasconcelos (2009, p. 58) percebe em sua pesquisa “clara ênfase dada ao domínio do conhecimento específico como condição preponderante para o exercício do magistério” no ensino superior. Da mesma forma, vários autores destacam a relevância desse conhecimento (Shulman, 1986, 1987, 2005; Garcia, 1992; Pimenta, 1998; Pimenta & Anastasiou, 2002; Gauthier et al. 1998; Tardif, 2000, 2003; Masetto, 1998).

A percepção dos alunos sobre a importância do domínio do conteúdo parece estar fundada em atualização contínua e titulação, conforme as falas discentes, seja no questionário, seja no *focus group*: “por sua qualificação e entusiasmo de passar seus conhecimentos para os alunos” (Q17); “nível de conhecimento; capacidade intelectual; formação do professor” (Q20); “é dinâmico, está sempre atualizado sobre o assunto, sabe transmitir a matéria e é simpático com os alunos” (Q33); “a preocupação também é se atualizar. Com a quantidade de mudanças que está acontecendo, pelo menos nesse período que eu fiquei no curso aconteceu muita coisa...” (GF01).

A fala reproduzida abaixo trata especificamente da titulação:

Acho que o fato de Hera e Zeus serem doutores conta bastante também. Eles ficaram mais tempo estudando, teoricamente mais que os outros, e também têm mais bagagem. Até porque eles também tiveram a boa vontade de ir lá prestar o doutorado, porque não é fácil né, muitos professores estão aqui há 20, 30 anos e não têm essa boa vontade. Então, de certa forma, eles merecem ser reconhecidos como professores referência. (GF02)

Essa fala é importante, pois mostra a visão do aluno: para ele, quanto mais títulos o professor tiver, melhor se qualifica para o cargo de docente, tornando-se bom professor. Isso de fato é importante e encontra respaldo em estudos atuais (Chetty, Friedman, & Rockoff, 2011; Miranda, 2011), bem como nas avaliações realizadas por instituições como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e *The Association to Advance Collegiate Schools of Business* (AACSB), muito embora se reconheça que somente agora os programas de pós-graduação em Ciências Contábeis começam a ser alavancados no Brasil.

#### 4.3 Saberes Experienciais.

Estreitamente ligados ao domínio do conteúdo estão os saberes experienciais. São os saberes que nascem da prática e são por ela validados, conforme explicam diversos autores (Pimenta, 1998; Pimenta & Anastasiou, 2002; Gauthier et al., 1998; Tardif, 2000, 2003), os quais associam a experiência à própria atividade desenvolvida em sala de aula, ou seja, à docência. No entanto, o que se verificou neste estudo é que os saberes mencionados se referem à experiência profissional (com as práticas contábeis), citada por 15% dos respondentes nos questionários.

Nas falas dos alunos, pode-se perceber que eles atribuem muita importância à experiência prática do professor: “Eu acho muito importante relacionar a prática, senão fica muito teórico o curso, (...) tem que lincar com a prática senão a gente fica meio perdido” (GF01); “eu aprendi muito durante o programa de suas disciplinas, está sendo aplicado cotidianamente no exercício de minha função na empresa onde trabalho, tendo assim uma grande contribuição no exercício da função” (Q11); “são professores que têm didática, são objetivos e respeitados, têm segurança dos temas propostos e experiência de mercado” (Q14); “são professores/profissionais qualificados e que demonstram gostar bastante da área em que trabalham” (Q 18); “a maneira de ensino é centrada em conceitos e exemplos práticos” (Q16).

Até conhecimentos mais teóricos são mais bem recebidos quando são relacionados com a prática: “Por exemplo, o GECON, eu particularmente acho muito interessante quando você começa enxergar uma forma de aplicar, mesmo que não seja ao pé da letra. Quando você começa a enxergar a

aplicabilidade daquilo fica muito mais interessante a aula” (GF01), ou seja, “você consegue fazer o link da matéria dele (Professor Zeus) com a realidade da empresa” (GF03).

Os professores também entendem que a prática é fundamental. Afirma o Professor Apolo que “todas as vezes que eu vou falar de contabilidade avançada, eu vou lá na prática. (...) mostro que se o cara fizer uma reestruturação da empresa dele, se ele trouxer aqui uma fusão, vai acontecer isso em termos tributários. Eu procuro sempre dar exemplos da prática, sempre buscar alguma coisa que ele (o aluno) aplique.” O Professor Zeus também entende que a prática seja importante, pois, para ele:

(...) mesmo trabalhar em um pequeno escritório onde a contabilidade não retrata devidamente a realidade da empresa, ainda sim eu acho que é uma grande escola, porque a maneira de intervir numa realidade, seja ela distante do que é de fato a situação econômica da empresa, a maneira de intervir já é um aprendizado. Eu me lembro, por exemplo, daquele filme Karatê Kid, em que o mestre ao ensinar o seu discípulo, ele colocava o discípulo trabalhando, e este ficava decepcionado porque estava fazendo algumas atividades que não tinham nada a ver com o aprendizado das artes marciais. Depois que ele veio a perceber que, enquanto estava encerrando o carro, ele estava treinando um movimento que depois iria utilizar nas artes marciais. Então o escritório de contabilidade, apesar de você não contabilizar a essência econômica da empresa, porque é muito superficial, você já está fazendo os movimentos que vão te permitir depois ter habilidades para contemplar. (Zeus)

É importante mencionar que, de acordo com os dados capturados durante as entrevistas, esses professores possuem algumas características específicas: tiveram vasta experiência prática, antes e até mesmo durante o exercício das funções docentes, as quais, de certa forma, alimentaram os pensamentos acima retratados; titulação; cargos administrativos nas instituições a que pertencem e produção científica relevante, notadamente, livros e publicações em periódicos científicos.

Esses achados estão alinhados aos resultados da investigação feita por Volpato (2009) que, ao avaliar as práticas pedagógicas dos cursos de Medicina, Direito e Engenharia, afirma ter ficado “evidente que há uma convergência no entendimento de que o professor com ‘boa didática’ é aquele capaz de ‘relacionar teoria e prática’, com capacidade de trazer fatos concretos do campo profissional para serem pensados e analisados em sala de aula.” E, de acordo com os estudantes, “o professor atuante no campo profissional tem melhores condições de apresentar e socializar os conteúdos da disciplina, porque é capaz de fazer relação de forma mais concreta com base em suas experiências, tornando-os mais fáceis de serem compreendidos” (Volpato, 2009, p. 339).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desempenho dos membros do corpo docente no ensino superior é bastante heterogêneo, mesmo em se tratando

de um curso específico como o de Ciências Contábeis. Avaliar tal *performance* é tarefa que pode ser realizada sob

diversos pontos de vista. Todavia, encontrar a melhor forma de expressão da eficácia na docência continua sendo objeto de pesquisa ainda não plenamente alcançado, tal é a diversidade de fatores que compõem a atividade de ensino (Mellouki & Gauthier, 2004, p. 543).

Alguns estudiosos apontam que os protagonistas do processo de ensino e aprendizagem são: aluno e professor (Vasconcelos, 2009; Libâneo, 1994). Nesse sentido, assume-se que os pontos de vista desses dois atores são relevantes no que se refere às percepções relacionadas aos atributos daqueles docentes que se destacam em suas práticas. Pode-se verificar que são poucos os estudos que versam sobre essa temática na área de ensino da contabilidade. A maior parte dos estudos apresentados destaca a relevância dos saberes experienciais no ensino da contabilidade. De acordo com a literatura apresentada, esses saberes realmente ocupam um lugar importante na construção do conhecimento. No entanto, outros autores alertam que, por si só, tais saberes não são suficientes. No entanto, faltam estudos que explorem mais profundamente as necessidades de uma formação pedagógico-didática consistente, em termos do papel que as instituições de ensino poderiam desempenhar na formação docente.

O presente estudo teve como propósito central compreender quais os saberes predominantes nos docentes percebidos como professores-referência pelos alunos em um curso de Graduação em Ciências Contábeis de uma universidade pública brasileira. Foi um estudo de natureza exploratória, com abordagem qualitativa. As estratégias de pesquisa e as técnicas de coleta de dados utilizadas foram: pesquisa bibliográfica, análise documental, levantamento, *focus group* e entrevista. Ao se analisar os dados, constatou-se que as disciplinas responsáveis pelas experiências mais significativas de aprendizagem durante o curso eram as disciplinas percebidas como base do curso e que apresentaram maior aplicação prática.

Já as razões principais apresentadas pelos alunos para a escolha dos docentes-referência foram: didática ou metodologia de ensino, atitudes e qualidades pessoais do professor, como comprometimento, responsabilidade, dedicação; e domínio do conteúdo que ensina, e experiência como profissional da contabilidade. Os três saberes decorrentes dessas escolhas, conforme a literatura, e que puderam ser identificados em vários momentos, tanto nas falas de alunos quanto dos professores, foram, nessa ordem: conhecimento didático, domínio do conteúdo e saberes experienciais.

Esses resultados guardam relação com o modelo desenvolvido por Lowman (2007) que engloba duas dimensões do ensino: (1) habilidade do professor para criar estímulo intelectual, que compreende a clareza com que o professor apresenta suas aulas e o impacto emocional estimulante sobre os alunos; e (2) habilidade do professor para criar empatia interpessoal com os estudantes, que trata da consciência que o professor tem dos fenômenos interpessoais e sua habilidade de interagir com estudantes a fim de aumentar sua motivação, prazer e aprendizado. As pesquisas baseadas no estudo de Lowman (2007) no Brasil tiveram como resultado as seguintes características principais do

professor exemplar: domínio do conteúdo, clareza, motivação, disposição para esclarecer dúvidas e ser comunicativo (Catapan, Colauto & Sillas, 2011) e na qualidade da prática pedagógica do professor e no domínio do conteúdo (Celerino & Pereira, 2008). Apenas com a diferença de que os resultados do presente estudo enfatizam o domínio do conteúdo e saberes experienciais, além de conhecimento didático e não características pessoais do professor.

Esses resultados estão, portanto, alinhados à teoria discutida e reforçam a necessidade de preparação didática sistematizada para o exercício da docência; a necessidade de formação continuada, notadamente *stricto sensu*, para melhor domínio do conteúdo que ensina; além de enfatizar a importância de que o contador esteja conectado com as práticas mercadológicas, seja por consultoria, seja por projetos de extensão, seja em empresas juniores, seja por pesquisas aplicadas, etc.

Os saberes identificados revelam em parte “os segredos” dos professores-referência no curso. Tais saberes guardam sintonia com os mecanismos de avaliação utilizados pela AACSB, que têm foco nas qualificações acadêmicas (QA) e qualificações profissionais (QP), ou seja, os saberes didáticos decorrem exatamente da titulação e pesquisa sobre o conteúdo e as melhores formas de ensinar tal conteúdo, portanto, fazem parte das qualificações acadêmicas. (AACSB, 2010, p. 21). Os saberes relacionados ao domínio do conteúdo específico são fortalecidos tanto pela pesquisa e titulação (QA), quanto pelas experiências práticas (QP), enquanto os saberes experienciais refletem exatamente a experiência como docente e, principalmente, a experiência mercadológica (QP).

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, em que os *insights* se consolidam por replicações de estudos semelhantes, sugere-se que o estudo seja replicado em outros contextos, notadamente, em instituições que possuam corpo docente com maior nível de qualificação *stricto sensu*, para que os resultados possam ser comparados. Entende-se que, muda da lente, as opiniões também possam ser diferentes. Daí a relevância de pesquisas com outros sujeitos, tais como: alunos graduados, profissionais da contabilidade, especialistas, entre outros. Outra possibilidade de pesquisa seria investigar, no exterior, em programas de pós-graduação em Contabilidade, quais ações, disciplinas, atividades e formações são planejadas e implementadas tendo em vista uma formação pedagógico-didática consistente.

As limitações e delimitações do estudo estão alinhadas com as decisões metodológicas empreendidas. O estudo tem natureza qualitativa, assim não se deve pretender generalizar seus resultados. O *loco* do estudo foi o curso de Ciências Contábeis de uma universidade pública brasileira; assim estudos efetuados em outros contextos certamente terão resultados ligeiramente diversos, oferecendo novos *insights*. Em todas as etapas do estudo a participação dos *stakeholders* (alunos, professores) foi voluntária, tendo uma preocupação com a qualidade e profundidade da participação mais do que com o número de participantes. Portanto, os resultados da pesquisa devem ser considerados tendo em mente todas essas delimitações e limitações.

## Referências

- AACSB. (2010). *Accreditation. Eligibility procedures and accreditation standards for business accreditation*. Recuperado em 20 agosto, 2010, de <http://www.aacsb.edu/accreditation/process/initial.asp>.
- Anderes, M. A., & Araujo, A. M. P. (2008). Aspectos da formação do professor de ensino superior de Ciências Contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação. *Revista de Contabilidade e Finanças*, 19 (48), 91-102.
- Antonelli, R. A., Colauto, R. D., & Cunha, J. V.A. (2012). Expectativa e satisfação dos alunos de ciências contábeis com relação às competências docentes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (1).
- Araujo, M. D. C., Santana, C. M. (2008). Análise das percepções e expectativas dos alunos de ciências contábeis na universidade de Brasília quanto ao perfil do professor e inserção no mercado de trabalho. *Anais do Congresso USP de Contabilidade e Controladoria*, São Paulo, Brasil, 8.
- Bourdieu, P. (1983). *Sociologia*. São Paulo: Ática.
- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Diretoria de Informações e Estatísticas Educacionais (2010). *Censo do Ensino Superior*, 2008. Recuperado em 18 agosto, 2010, de <http://www.inep.gov.br>
- Braslavsky, C. (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, 13-50.
- Candau, V. M. (1995). *Tecendo a cidadania: oficinas pedagógicas de direitos humanos*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Catapan, A., Colauto, R. D., & Sillas E.P. (2011). Análise da percepção dos discentes sobre os docentes exemplares de contabilidade em IES públicas e privadas. *Anais do Congresso da AnpCONT*, Vitória/ES, Brasil, 5.
- Celerino, S., & Pereira, W. F. C. (2008). Atributos e prática pedagógica do professor de contabilidade que possui êxito no ambiente universitário: visão dos acadêmicos. *Revista Brasileira de Contabilidade*, 37 (170), 65-77.
- Chetty, R., Friedman, J. N., & Rockoff, J. (2011). *The long-term impacts of teachers: teacher value-added and student outcomes in adulthood*. Harvard University Working Paper.
- Cunha, M. I. (2004). A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In Romnowski, J. P., Martins, P. L. O., & Junqueira, S. R. A. (Orgs.). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat.
- Cunha, M. I., & Pinto, M. M. (2009). Qualidade e educação superior no Brasil e o desafio da inclusão social na perspectiva epistemológica e ética. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 90 (226), 571-591.
- Fazenda, I. (1998). *Didática e interdisciplinaridade*. (pp. 11-20). Campinas-SP: Papyrus.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. (15. ed.) São Paulo: Paz e Terra.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational research: an introduction*. (8. ed.) Pearson/Allyn and Bacon.
- García, C. M. (1992, julho). *Como conocen los profesores la materia que enseñan: algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido*. Congreso Las didácticas específicas en la formación del profesorado, Santiago de Compostela, España, 6-10.
- Gauthier, C., Martineau, S., Desbiens, J. F., Malo, A., & Simard, D. (1998). *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí, RS: Unijuí.
- Laffin, M. (2005). *De contador a professor: a trajetória da docência no ensino superior de Contabilidade*. Florianópolis: Imprensa Universitária.
- Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Lowman, J. (2007). *Dominando as técnicas de ensino*. São Paulo: Atlas.
- Machado, N. J. *Educação: microensaios em mil toques*. São Paulo: Escrituras Editora, v. II, 2010.
- Marshall, P. D., Dombrowski, R., Garner, M., & Smith, K. (2010, June). The Accounting Education Gap. *The CPA Journal*, 6-10.
- Martins, G. A., & Theóphilo, C. R. (2007). *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas*. São Paulo: Atlas.
- Masetto, M. T. (1998). *Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente*. Campinas-SP: Papyrus.
- Mellouki, M' H., & Gauthier, C. (2004). O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. *Educação e Sociedade*, 25 (87), 537-571.
- Miranda, G. J. (2010). Docência universitária: uma análise das disciplinas na área da formação pedagógica oferecidas pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade*, 4 (2), 81-98.
- Miranda, G. J. (2011). *Relações entre as qualificações do professor e o desempenho discente nos cursos de graduação em Contabilidade no Brasil*. Tese de doutorado em Ciências Contábeis, Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Departamento de Contabilidade e Atuária, FEA/USP, São Paulo, Brasil.
- Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: ArtMed.
- Pimenta, S. G. (1998). Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: Fazenda, I. (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. (pp. 161-178). Campinas-SP: Editora Papyrus.
- Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. G. C. (2002). *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez Editora.
- Pimenta, S. G., & Lima, M. S. L. (2004). *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez.
- Puentes, R. V., Aquino, O. F., & Quillici, A, Neto. (2009). Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. *Educar*, 34, 169-184.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, 9 (2), 1-30.
- Slomski, V. G. (2009). Saberes que fundamentam a prática pedagógica dos professores de Ciências Contábeis. *Revista Brasileira de Contabilidade*, 39 (180), 119-140.
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 5-24.
- Tardif, M. (2003). *Saberes docentes e formação profissional*. (3. ed.) Petrópolis: Vozes.
- Vasconcelos, A. F. (2010). Fatores que influenciam as competências em docentes de Ciências Contábeis. *Anais do Encontro da ANPAD*, Rio de Janeiro, Brasil, 34.
- Vasconcelos, M. L. M. C. (2009). *A formação do professor do ensino superior*. (3. ed.) São Paulo, Niterói: Xamã, Intertexto.
- Volpato, G. (2009). Marcas de profissionais liberais que se tornaram professores-referência. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 90 (225), 333-351.
- Zabalza, M. A. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Calidad y desarrollo profesional. Madrid-Es.: Narcea.
- Young, S.; Shaw, D. G. (1999, Nov-Dec). Profiles of effective college and university teachers. *The Journal of Higher Education*, 70 (6), 670-686.

# The Knowledge of Model Professors in Teaching Accounting\*

## Gilberto José Miranda

Assistant Professor, Department of Accounting, Federal University of Uberlândia  
E-mail: gilbertojm@facic.ufu.br

## Silvia Pereira de Castro Casa Nova

Assistant Professor, Department of Accounting and Actuarial Science, School of Economics, Administration, and Accounting, University of São Paulo  
E-mail: silvianova@usp.br

## Edgard Bruno Cornacchione Júnior

Full Professor, Department of Accounting and Actuarial Science, School of Economics, Administration, and Accounting, University of São Paulo  
E-mail: edgardbc@usp.br

Received on 2.18.2012- Accepted on 2.24.2012- 3<sup>rd</sup>. version accepted on 06.29.2012

## ABSTRACT

This study aims to evaluate the knowledge prevalent in teachers perceived as model professors by students in an accounting course at a public Brazilian university. The study is justified by the recent significant changes in accounting in Brazil. To achieve this purpose, a qualitative study was structured in which the following research strategies and data collection techniques were used: (i) bibliographical research concerning relevant literature on the subject; (ii) documentary research examining teacher evaluations made by the institution; (iii) questionnaires completed by students in their last year; (iv) focus groups with a number of the students who responded to the questionnaires; and (v) semi-structured interviews with professors characterized by students as model professors. Supported by discussions concerning the knowledge, expertise, and skills needed for teaching (Shulman, 1986; Garcia, 1992; Freire, 2000; Pimenta, 1998; Pimenta & Anastasiou, 2002; Gauthier, Martineau, Desbiens, Malo, & Simard, 1998; Tardif, 2003; Cunha, 2004; Masetto, 1998; Braslavsky, 1999; Perrenoud, 2000; Zabalza, 2006) and those required for teaching accounting (Antonelli, Colauto, & Cunha, 2012; Miranda, 2011; Catapan, Colauto, & Sillas, 2011; Vasconcelos, 2010; Slomsky, 2009; Araujo & Santana, 2008; Celerino & Pereira, 2008; Andere & Araújo, 2008; Laffin, 2005), as well as research on exemplary teachers (Young & Shaw, 1999; Lowman, 2007), the following results were obtained: the subjects responsible for the most significant learning experiences during the program were those perceived as the basis of the program (Basic, Intermediate, and Advanced Accounting) and that had the greatest practical application. The main criteria for selecting model teachers were the teacher's teaching methodology, attitudes, and personal qualities. Furthermore, it was observed that the three types of teaching knowledge that supported these choices were, in order of importance, didactic knowledge, mastery of content, and experiential knowledge. These results demonstrate the need for systematic teacher preparation for teaching; the need for continuing education, especially to obtain more knowledge on the content being taught; and the importance of the teachers' being connected with market practices.

**Keywords:** Accounting. Teaching. Model Teachers. Knowledge.

\*Article presented at the XI USP Congress on Controllorship and Accounting, São Paulo, SP, 2011.

## 1 INTRODUCTION

The context of the present study is marked by changes that affect the teaching of accounting in Brazil in several ways. The main factors constituting this scenario can be divided into three main groups: a) changes in higher education, notably the increase in enrollment in recent years; b) the expansion of graduate education strictly in accounting; and c) changes in accounting itself, which has undergone significant changes in both national and international processes. These changes occurred to align accounting with global standards that were established and consolidated at the beginning of this century (Miranda, 2011).

Concerning the expansion of higher education, there were 973 institutions of higher education in Brazil in 1998 according to data from the National Education Census (Brasil, 2008). The same census reported 2,252 institutions in 2008, representing a 131.4% increase in only a decade. Similarly, enrollment in higher education increased from 803,919 to 2,823,942 in the same period, totaling an increase of 271%. In addition to this change, distance education emerged, which provided 1,699,499 openings in 2008, and technological courses gained popularity, offering 464,108 spots in the same year.

This expansion is relevant and has many consequences. On one hand, there were increased opportunities for higher education in the population and all of the effects of obtaining a diploma in higher education, including increased personal income. Therefore, these changes were part of important political action in favor of inclusion. On the other hand, structural issues do not, in most cases, follow the expansion process at the same speed. According to Cunha and Pinto (2009), the changes that affected universities at that time involved the arrival of increasingly heterogeneous students, both in cognitive styles and previous schooling, motivations, and expectations. Furthermore, these students' ages were diversified because of the higher enrollment of working students, who were at university part-time, usually at night. Additionally, inclusion programs resulting from historical struggles, with their different nuances, also contributed to once marginalized populations having access to higher education.

Regarding graduate studies, among the master's and doctoral programs in accounting recognized by the Brazilian National Agency for the Support and Evaluation of Graduate Education (Coordenação de Pessoal de Nível Superior – Capes) in Brazil until 12/31/2011 (17 academic Master's, 4 professional Master's, and four doctoral degrees), only four programs existed before 1998 (with only one doctoral program before 2007). This growth is expected to change the teaching and learning dynamics of accounting in Brazil significantly.

Regarding the convergence with international ac-

counting standards, this process can be said to represent globalization in the accounting arena. In Brazil, a developing country, this process substantially alters the teaching and learning of accounting. The accountant who will act in the context of international standards will require, in addition to technical skills, the ability to interpret rules and principles and the capacity for critical analysis and judgment.

The aspects that characterize this context contribute to making classes more heterogeneous and require constant updates on the part of teachers, which makes the task of teaching in higher education more complex. The teaching profile in field of accounting required by the current context is not simple and should be researched, discussed, and analyzed. The teaching of accounting demands actions and policies from different actors involved in the process (e.g., teaching institutions, government agencies, organizations to support teaching, professional organizations, and teachers).

Many scholars have inventoried the requirements for teaching (Shulman, 1986; Garcia, 1992; Freire, 2000; Pimenta, 1998, Pimenta & Anastasiou, 2002; Gauthier et al., 1998; Tardif, 2003; Cunha, 2004; Masetto, 1998; Braslavsky, 1999; Perrenoud, 2000; Zabalza, 2006; Lowman, 2007). Other authors have been dedicated to scrutinizing the profiles of effective professors or the dimensions of exemplary teaching (Young & Shaw, 1999; Lowman, 2007). Studies on the attributes necessary to teach accounting have also been conducted, notably in Brazil (Antonelli, Colauto, & Cunha, 2012; Catapan, Colauto, & Sillas, 2011; Vasconcelos, 2010; Slomsky, 2009; Araujo & Santana, 2008; Celerino & Pereira, 2008; Andere & Araújo, 2008; Laffin, 2005). The interest of accounting scholars in this subject is relatively recent.

Therefore, the present study aims to evaluate the following question: what is the prevailing knowledge of teachers perceived as model professors in an undergraduate accounting program in a public Brazilian university? The goal of this study is to identify the model professors and to investigate the knowledge of these teachers. The term 'model' indicates teachers who stood out positively to the students according to Volpato (2009) and Bordieu (1983, 1989). The context described above for higher education in accounting in Brazil, considering the major recent changes, strongly justifies investing in this research.

To achieve this purpose, the following research strategies and data collection techniques were used: bibliographical research, documentary research at the institution researched, questionnaires completed by students in their last year (ninth and tenth semesters), a focus group with some of the students who responded

to the questionnaires, and a semi-structured interview with professors labeled by the students as models in the program.

It is estimated that the study will contribute to the institution researched by establishing reflection by the students and professors regarding the knowledge needed for teaching. This study also contributes to producing knowledge in an area that is still developing (the teaching of accounting). The study promotes a relevant discussion in a context of growing complexity because of changes in higher education, the expansion of graduate studies in accounting, and changes in accounting itself, both nationally and internationally. Understanding the attributes of model professors based on student opinions also helps in examining teacher training with the effects of improving higher education and therefore resulting in better training of accounting professionals. According to Pimenta and Lima (2004, p. 43),

(...) the role of theories is to elucidate and offer tools and

outlines for the analysis and research that helps examine the institutionalized practices and actions of individuals. At the same time, it puts the theories themselves in question, given that the theories are always provisional explanations of reality.

In this sense, we intend to use what has been discussed in terms of the knowledge and skills required for teaching in the education literature to discuss the attributes of teachers who were characterized as models by the students in the study.

The present study is divided into four sections in addition to this introduction. The theoretical platform first discusses the knowledge and skills necessary for teaching based on studies from the education field. Next, several studies are described on this subject from the perspective of accounting along with the method used for this study. This section is followed by the results and discussion regarding the theoretical framework. Finally, final considerations are woven into the study.

## 2 THEORETICAL PLATFORM

To better express accounting knowledge in a classroom, it is necessary to overcome the technical rationality that permeates the construction of knowledge in accounting (Laffin, 2005). The training of accountants in the current context in which the actions of organizations have become more significant requires overcoming the conceptual and disciplinary boundaries to envision solutions to more complex situations. In this sense, the challenges are still enormous. To overcome these challenges, it is important to learn about the professors who are teaching accounting, their professional training, conceptions of the teaching-learning process, and the knowledge needed for teaching, which permeate their practices in the classroom. In this sense, the focus is on the knowledge, expertise, and skills necessary for teaching accounting in higher education.

### 2.1 Knowledge and Skills Necessary for Teaching.

Pimenta and Anastasiou (2002) assert that when they begin teaching at a university, professors bring many different experiences of what it means to be a teacher. Such experiences enable them to say what makes good professionals. In general, these researchers reflect on the professors who were significant in their lives or who contributed to their personal and professional training. The authors claim that in most cases, these teachers do not identify themselves as professors because they look at professors and universities from the student's point of view. The challenge that is thus faced is facilitating the transition of teachers who see themselves as ex-students

at universities such that they see themselves as teachers at this institution.

According to Tardif (2003), the transition from student to professor at a university occurs through several specific limits that are not predictable or clearly defined. The teacher develops personal skills, such as improvisation, gimmicks, gestures, attitudes, and styles that make it possible to overcome boundaries and develop one's own style of teaching. Specifically regarding vocational programs (bachelor's), Shulman (2005, p. 53) believes that teaching is complex because it must be able to bridge the gap between theory and practice in knowledge. Vocational teaching should also prepare the student with knowledge and responsibility for future work in the labor market.

In this sense, the question of knowledge and skills that underlie teaching has been substantially discussed. According to Puentes, Aquino, and Quillici Neto (2009), introducing the theme of teachers' knowledge initially occurred in Brazil in the works by Tardif (2003), Shulman (1987), and Gauthier et al. (1998) and, later, by the dissemination of studies by Brazilian authors (Freire, 2000; Masetto, 1998; Pimenta, 1998, 2002; Cunha, 2004) and European authors (Perrenoud, 2000; Garcia, 1992).

In an attempt to better understand the studies conducted, Puentes, Aquino, and Quillici Neto (2009) classified the studies described above into three groups: expertise, knowledge, and skills required for teaching (Table 1).

**Table 1** Expertise, knowledge, and skills required for teaching

TYPE	AUTHORS	KNOWLEDGE/EXPERTISE/SKILLS
Expertise required for teaching	Shulman (1986, 1987, 2005)	1) knowledge of content, 2) pedagogical knowledge (general teaching knowledge), 3) knowledge of curriculum, 4) knowledge of students and learning, 5) knowledge of educational contexts, 6) teaching knowledge of content, 7) knowledge of the objectives, learning outcomes, and philosophical and historical foundations.
	Garcia (1992)	1) general pedagogical knowledge, 2) knowledge of content, 3) knowledge of the context, which refers to the location where one teaches as well as who one teaches, 4) teaching knowledge of content.
Knowledge required for teaching	Freire (2000)	1) teaching is not transferring knowledge, 2) teaching requires methodical rigor, 3) teaching requires research, 4) teaching requires respecting the students' knowledge, 5) teaching requires critical thinking, 6) teaching requires aesthetics and ethics, 7) teaching requires embodying words by example, 8) teaching requires risk, acceptance of new things, and the rejection of any form of discrimination, 9) teaching requires critical reflection of practice, 10) teaching requires recognizing and assuming cultural identity.
	Pimenta (1998), Pimenta & Anastasiou (2002)	1) knowledge from experience, 2) knowledge in the area of expertise, 3) pedagogical knowledge, and 4) teaching knowledge.
	Gauthier et al. (1998)	1) disciplinary knowledge, 2) curricular knowledge, 3) knowledge of education science, 4) knowledge of educational tradition, 5) experiential knowledge, 6) knowledge of pedagogical action.
	Tardif (2000, 2003)	1) knowledge of vocational training, 2) disciplinary knowledge, 3) curricular knowledge, 4) experiential knowledge.
	Cunha (2004)	1) knowledge related to teaching practice, 2) knowledge related to the learning environment, 3) knowledge related to the students' socio-historical context, 4) knowledge related to planning teaching activities, 5) knowledge related to conducting a class, 6) knowledge related to learning assessment.
Skills required for teaching	Masetto (1998)	1) skills in a specific area (in a particular area of knowledge), 2) teaching skills, 3) skills in politics.
	Braslavsky (1999)	1) pedagogical-didactic skills, 2) institutional competence, 3) productive skills, 4) interactive skills, 5) specific skills.
	Perrenoud (2000)	1) organize and direct learning situations, 2) manage learning progression, 3) design and develop differentiation devices, 4) involve students in their learning and work, 5) teamwork, 6) participate in the school's administration, 7) inform and involve parents, 8) use new technologies, 9) confront the duties and ethical dilemmas of teaching, 10) manage their own continuing education.
	Zabalza (2006)	1) plan the teaching-learning process, 2) select and prepare course content, 3) provide understandable and well-organized information and explanations (communication skills), 4) manage new technologies, 5) design methodology, 6) communicate with and relate to students, 7) mentoring, 8) evaluate, 9) reflect about and research teaching, 10) identify with the institution and teamwork.

Source: Elaborated by the authors based on Puentes, Aquino, and Quillici Neto (2009)

According to Puentes, Aquino, and Quillici Neto (2009, p. 182), the typologies used are not significantly different because “for all of them [authors cited in Table 1], the professionalization of teaching consists of three basic but insufficient ingredients: to know, to know how and to know how to be, presented in the form of knowledge, expertise, and skills.”

The various authors surveyed use the terms interchangeably. For example, what Pimenta (1998) and Pimenta and Anastasiou (2002) treat as knowledge in the specific area of expertise can be aligned with what Shulman (1986, 1987, 2005) calls content knowledge or what Masetto (1998) describes as skills in a specific area. We will not discuss in the present study the distinction between the terms but rather their relationship with attributes that students identify in their model professors. Therefore, the use of the term knowledge could mean the knowledge, skills, or expertise needed for teaching.

In summary, the professor plays a crucial role in the teaching and learning process, given that a professor mobilizes and produces knowledge as part of the pro-

fession. For this reason, this professional should know how to adapt methodologically and see teaching as not merely a technical process but as knowledge under construction. Because each teacher has a background of knowledge from an individual process of creation, training, and professional development, this background influences their pedagogical actions and is presented in different ways in their teaching.

For Machado (2010), the professor's role has several invariants. According to the author, in all circumstances, the professor is and always will be a mediator of conflicts of interest, a connection between students and the school; a weaver of meaning, combining content and contexts; a cartographer of relevance, pondering content and inspiring maps to guide journeys; and a creator of fabulous narratives, revealing treasures that nourish personal projects.

## 2.2 Previous Studies in the Area of Accounting.

In the contemporary world, the professional training of an accounting professor is urgent because the accountant's functions extend beyond the processes of

bookkeeping and reporting on past data. The accounting professional must use skills to think about the entire organization and provide useful information to fulfill its mission most effectively (Laffin, 2005).

However, some studies indicate that educational preparation is much lower than necessary. A study conducted on the initial training of accounting professors (Miranda, 2010) observed that out of the 18 master's programs (academic and professional) and the 3 existing Ph.D. programs in Brazil, only 2 had mandatory didactic-pedagogical courses until 2008, and these 2 had notably reduced workloads. In 14 institutions, there were optional or elective courses that addressed didactic-pedagogical content. Also, in 2 programs, neither mandatory nor optional courses were available that addressed pedagogical training for higher education.

Several studies have been conducted with the goal of identifying the factors that characterize professors who excel in teaching without any appropriate training. Lowman (2007) developed an empirical study, the result of observations of a group of 25 important professors in institutions where they worked and who were considered exemplary professors in different universities in North Carolina and England in the 1980s. From these results, Lowman (2007) created a model that encompasses two dimensions of education: (1) the professor's ability to create intellectual stimulation, which includes the clarity with which the professor teaches and his emotional effect on the students and (2) the professor's ability to empathize with students on an interpersonal level, which concerns the professor's awareness of interpersonal phenomena and the ability to interact with students to increase their motivation, happiness, and learning. The study's results reported the following necessary characteristics for professors: enthusiastic, knowledgeable, and inspiring in the intellectual dimension and interested, attentive, available, helpful, and encouraging in the interpersonal dimension.

Based on the model from Lowman (2007), several studies were conducted for accounting programs in Brazil. Catapan, Colauto, and Sillas (2011) argue in their study that the main characteristics of an exemplary professor are mastery of content, clarity, motivation, willingness to answer questions, and ability to communicate. Celerino and Pereira (2008) indicate that the reasons why a good professor is selected are based on the professor's pedagogical practices and not mastery of content.

The study by Vasconcelos (2010) sought to identify which factors influenced skill development in accounting teachers. The results indicated that teachers with doctoral titles exhibited a statistically significant difference compared with other professors in relation to didactic-pedagogical, commitment, and planning variables. Furthermore, the author also observed evidence of the influence of time and experience in the profession in creating the most competent teachers.

A study by Slomski (2009) also provided the perception of 184 professors who participated in the USP Congress of Accounting and Controllorship in 2007 and worked in various institutions of higher education in Brazil. According to these professors, because of the limitations of professional training for teaching, experience in the profession, classroom, and university, as well as experience from peers, structured and produced meaning in the pedagogical practices of accounting professors.

Marshall, Dombrowski, Garner & Smith (2010, p. 9-10) conducted a survey with 95 American accounting professors who had a Ph.D. and CPA to evaluate the following skills: 1) ability to teach accounting topics, 2) ability to teach various subjects with various teaching styles, 3) research and publication skills, 4) ability to advise students and participate in curricular development, 5) skills associated with transferring critical thinking, communication, writing, teamwork, and other non-technical accounting skills, and 6) participation in continuing professional education. The results identified that teaching experience was the most influential item in acquiring the skills evaluated, second only to the ability to conduct research, where preparation from a doctoral program was the most influential item.

The studies mentioned in the previous paragraphs suggest some common characteristics of professors who excel as teaching professionals: mastery of content (Lowman, 2007; Catapan, Colauto & Sillas, 2011; Celerino & Pereira, 2008), pedagogical practice (Lowman, 2007; Catapan, Colauto & Sillas, 2011; Celerino & Pereira, 2008), and experience, whether as a teacher or professional in the labor market (Vasconcelos, 2010; Slomski, 2009; Marshall et al., 2010).

Most of the studies mentioned highlight the importance of experiential knowledge in teaching accounting. According to the literature cited, this knowledge plays an important role in constructing knowledge. However, other authors note that such knowledge is insufficient by itself. It is necessary for this knowledge to be supplemented by a body of knowledge that enables the teacher to understand reality and confront it:

(...) to base learning of a skill solely on experience continues to be a practice with a high cost, as it means leaving each teacher to rediscover by himself the efficient strategies, with the danger of accumulating negative effects on the students over a certain time. (Gauthier et al., 1998, p. 24).

Nevertheless, a few studies explore more deeply the needs for consistent didactic-pedagogical training in terms of the role that institutions could play in teacher training. It has already been demonstrated that education, in terms of master's and Ph.D. degrees, has an effect on teaching quality (Miranda, 2011; Vasconcelos, 2010). However, studies have shown that graduate programs have not been offering courses or training activi-

ties dedicated to teaching (Miranda, 2010). Therefore, one research possibility would be to investigate accounting graduate programs abroad to determine whi-

ch actions, courses, activities, and training are planned and implemented in view of consistent didactic-pedagogical training.

### 3 METHODOLOGICAL PROCEDURES

This study aims to identify the knowledge prevalent in teachers who are perceived as model professors in an accounting program at a public Brazilian university. This study is an exploratory one using a qualitative approach. According to Martins and Theóphilo (2007), the main characteristics of this type of study are describing people, situations, events, reactions, and stories. The question encompasses the entire process; it does not only reside in the result or product. The data are analyzed inductively as they are collected such that when considering different points of view, the researcher will be able to understand better the dynamism between the elements that interact with the object of study.

For Gall, Gall, and Borg (2007, p. 31), qualitative research is a multi-method in focus, involving an interpretive and naturalist approach to the object of study. Martins and Theóphilo (2007, p. 138) state that “it is common to use triangulation, i.e., employ different methods of data collection and compare the results” because it is an approach that emphasizes the depth of analysis rather than the amplitude. In the present study, the research strategies and data collection techniques used were

1) bibliographical research: a screening was conducted of the main studies on the expertise, knowledge, and skills needed for teaching, as well as those that concern the teaching of accounting;

2) documentary research: systematic evaluations of the teachers by the Institution of Higher Education were obtained (with the program’s coordination) and analyzed. The graduation plaques in the lobby of the institution and the number of awards received by model-teachers were also recorded.

3) survey: first, students completing their ninth or tenth semesters, who were present in class on 12/1/2010 and 12/3/2010, respectively, were invited to participate in the study. Seven students declined the invitation. The others, totaling 53 students, participated by filling out a questionnaire. Thus, consent to participate in the study was implicit in accepting the invitation. The questions on the questionnaire were open-ended, having been adapted from Volpato (2009). Because they were questions acquired from a previously used questionnaire that was applied in a similar context (Medicine, Law, and Engineering programs), the authors saw no reason for a pre-test. The objective of the questionnaire was to identify the courses responsible for the most significant learning experiences, the model professors, and the reasons for selecting these teachers as models. Thus, the

issues addressed were which courses are responsible for the most significant learning experiences; what are the reasons for selecting these courses; out of the accounting professors, who were responsible for the best classes; what are the causes and reasons for this selection; and last, whether the selected professor(s) would be considered a good professor(s) and why. The data were compiled and compared with those obtained using the other data collection techniques. Where necessary, the results from the questionnaire are represented in the analysis as Q1, Q2, Q3, etc.;

4) focus group: while applying the questionnaire, the students were asked about their interest in participating in a focus group, and the best date and time for that step was also determined. Of the respondents, 15 students expressed interest in participating; however, after checking availability, only 4 were able to be part of the focus group. These four students had had indicated three professors as model professors in the program. The authors decided not to insist on the invitation because participation must be voluntary. Furthermore, given that the purpose of the focus group was to detail the findings of the survey, there was no concern about the number of participants. Thus, on 12/7/2010, the focus group was conducted. The questions discussed were intended to deepen the information collected on the questionnaire and understand what meanings the responses from the questionnaire had for the students, such as the phrases “good teaching”, “links theory and practice”, and “mastery of subject.” The reasons for selecting teachers as a model were also the subject of discussion. The script of questions that guided the focus group discussion was adapted from Volpato (2009). The meeting was audio recorded and then transcribed, lasting approximately one hour. The transcript was analyzed, and the excerpts are labeled in the results as Focus Group (FG) followed by a number that indicates the student participating in the focus group.

5) interviews: the interviews were conducted in the first half of December 2010 with teachers labeled as model professors. The questions concerned their lifestyles, the importance of teaching as a profession, their preparation for teaching, practical experience, and the meaning of being a model in the program. After being transcribed, the interviews were resubmitted to the professors for them to assess whether the interviews did, in fact, portray their opinions. The professors received code names inspired by Greek mythology to ensure that they could not be identified.

The selection of students in their final year for the

questionnaire was justified by their likelihood of greater exposure to more teachers in the program, as well as having contact with more subjects and a greater likelihood of having professional experience. Similarly, data collection at the end of the semester had the purpose of capturing the perception of students regarding teachers who also taught classes that semester.

## 4 RESULTS AND DISCUSSION

Initially, an overview is made of the information concerning the respondents' profile and the definition of model professors. Later, the analyses will go into depth on the knowledge of model teachers.

Students responding to the questionnaire were students in the ninth (55%) and tenth semesters (45%). On the occasion specified above, 60 students were present; however, only 53 completed the questionnaires. Of these, 64% were women, and 36% were men. It was also observed that 70% of the respondents had already worked in accounting.

When asked about the classes responsible for the most significant learning experience during the program, 79% of students indicated that the subjects General Accounting I, II, III, and IV, which involve content related to Basic, Intermediate, and Advanced Accounting and consist of professional knowledge. The reasons for this selection lie in the fact that these classes "lay the foundation for the program," "have the greatest practical application," given that most of them work directly with accounting (70%), and also provide "a practical view," making it easier to study the significance of the knowledge.

The definition of the model professors in the program was made using the students' votes: the first, referred to by the pseudonym Hera, received 85% of the votes; the second, called Zeus, received 26% of the votes; and the third, called Apollo, received 25% of the votes. Many students indicated more than one professor. The main reasons for selecting these professors were as follows: (a) didactics or teaching methodology (92%); (b) the professor's attitude and personal qualities, such as commitment, responsibility, and dedication (53%); (c) mastery of content (53%); and (d) experience as a professional accountant (15%). Other reasons also emerged; however, these variables are the ones that stood out. The students indicated more than one reason for selecting the professors.

To assess whether the selection of these professors could somehow be restricted to the groups investigated, two more parameters were used: a semester evaluation conducted at the institution and the honors received by the professors from the graduating classes. In the first case, it can be noted that in recent evaluations, Professors Zeus and Hera have been receiving the highest scores out of the professors that teach classes in their

The data collected were compiled in a spreadsheet. For each question, the responses from the questionnaires, interviews, and focus group were compared. The data were triangulated based on the different data collection techniques used. It is understood that with this approach, the respondents' meaning was preserved.

respective periods in the last four evaluations, while Professor Apollo had an average performance. Concerning awards from classes, it appears that Professor Zeus has been honored on a recurring basis for almost two decades, while Professors Hera and Apollo began to receive such honors in the last three years. Based on these three sources of data, one can say that they are in fact model professors in the undergraduate program at the institution of higher education in question based on the various approaches used.

The knowledge obtained from the students' and professors' communications with the instruments used are described below. The students participating in the focus group are labeled GF01, GF02, GF03, and GF04. The participants in the questionnaire are labeled, for instance, Q1, Q2, Q3.

### 4.1 Didactic Knowledge.

As for the knowledge indicated in Table 1, the only consensus among all of the scholars mentioned, either directly or indirectly, is the knowledge related to teaching. In fact, the results of this study corroborate the importance of teaching in congruence with the results of previous studies in accounting (Antonelli, Colauto, & Cunha, 2012; Catapan, Colauto, & Sillas, 2011; Vasconcelos, 2010; Araujo & Santana, 2008; Celerino & Pereira, 2008). In total, 92% of the respondents to the questionnaires indicated didactic knowledge as the reason for selecting model professors.

A curious but expected fact, according to Slomski (2009), is that these professors have not undergone a systematic didactic preparation for teaching. These professors were trained mainly from previous contact with "good teachers," as indicated by their own words: "when I entered the master's program, some teachers inspired me, such as Professors Dionysus and Cronus," said Hera. The other two model professors always cited model teachers for their practices. Although they have not gone through formal, systematic preparation for teaching, these professors developed didactic and pedagogical knowledge that made them admired by their students. To better understand how this process occurred, it is necessary to elaborate on what teaching means conceptually.

For Candau (1995), teaching is defined as a process of reflection on the teaching practice, which considers

all the aspects that are part of human life and can be understood in three dimensions: technical, human, and social-political.

The technical dimension refers to effective ways to develop the content with the students. This undertaking is an intentional process, driven by goals, strategies, content, techniques, teaching resources, evaluative techniques, and planning the course and classes. This dimension was substantially emphasized in this study. According to the students: “all the professors cited above master the subject, have good teaching techniques, and a good lesson plan” (Q24); “His classes have a beginning, middle, and end. Exercises are aligned with theory” (Q47); “she gives a good lesson, explains very well, has good teaching materials, and her evaluations are consistent with what is explained in the classroom” (Q35). In addition, in the focus group, the students expressed respect about the technical dimension of teaching:

On the first day of class, he (Zeus) already gives you a schedule and he follows this schedule exactly. If there is any change, it is minimal. His focus on the material, as well as with Hera and Apollo, helps so that we have direction. For example, there are other professors that arrive in the classroom and say: Oh, the test is on the 3<sup>rd</sup>, and later you find out that it is on the 30<sup>th</sup>... Then, the question also (...) is... they are also very prompt in grading the test and giving the results quickly. Because there are some who take the tests and disappear with them until the end of the semester, and you don't know how you did on the subject... (GF02)

Another important point is the teacher's pedagogical proposal, or the way in which the teacher sees the teaching process. According to Zeus, his “pedagogical proposal is to encourage students to deeply question the concepts,” to attempt to understand the essence of accounting phenomena, while Apollo says his technique consists of taking

(...) the subject and detailing it, making deductions. You make deductions and force them to make deductions along with you. You work by showing the student. Look, come on! Why is the debit there, why is the credit there? Why do you have to account for depreciation? Why is the asset that way? Why is the liability that way?

Concerning the human dimension of teaching, Candau (1995) highlights the interpersonal relationship that occurs in the teaching-learning process among the subjects involved. The author emphasizes fundamental aspects such as the manner in which the professor relates to students; how he sees teaching; the care that he dispenses to the student who has a higher degree of difficulty; ethical values, emotionality, affection.

This dimension, which represents the professor's attitudes and personal qualities, accounted for 53% of the reasons given for selecting model professors. This dimension also appeared in the students' reports “because she (Hera) shows commitment, responsibility, and dedication to the class and the subject taught” (Q8); “they encourage students to always seek knowledge and

support professional growth” (Q22); “because of the brilliance they give to the subject: they show that they like what they do, they attempt to impart a little of the vast knowledge they have, they have a wise approach. This creates greater understanding and willingness to study and be interested in the material” (Q38); “prepared to teach and, above all, understand the limitations of teaching and the difficulties of students who study and work” (Q40). In addition, important statements emerged in the focus group:

Many professors do not show us how to do it, they put it up on the board and say to do the work by this date and read this book. We often, because of lack of time or knowledge, cannot interpret a certain statement or standard. The three who were appointed, they explained how they were doing the exercise, gave the exercise; if there were any questions, they helped you (GF02).

There is a characteristic that can be observed in these three that the material they are teaching is important to them. They are demanding, they challenge us, because they are interested in us learning. (GF01)

I admire the combination of demand with common sense because it is not good to be intransigent. That the teacher relates what we are learning with reality, is confident and concerned with staying up to date. (GF01)

These students' perceptions about rigor and common sense are in tune with the professors' statements, who see teaching as an important responsibility that involves demand, motivation, and a constant search for improvement, as follows:

Teaching is one of the most important activities in my life because I like what I do and try to improve every day, but I know I still have many shortcomings. I try to answer the students' questions until they are properly informed. (...) Some students think that I am strict, but on the other hand, they are ensured in knowing that everything asked for on the evaluations was properly studied in class. (Hera)

I always try to motivate. And one of the ways I think of motivating is by demanding. So (...) I answer questions, I talk, I exchange e-mails with them, I discuss in the classroom, I say what is wrong. (...) I try to teach them without making it easy. You have to work, you have to engage, you have to try to discover, but I am here to help you. However, if you do not want to learn, then there is nothing I can do, I can die here, I can take my clothes off here in front of the class and it will not change anything. (Apollo)

When working in the subjects, I am always concerned that I do not want to give them the cake recipe of knowledge that I'm focusing on but want to try to capture and transmit the essence of the phenomenon. I do not know if it is because of experience, but my own way of seeing economic and administrative phenomena made me want to search for it. (...) this concern of mine concerns my love for the subject, for knowledge, the essence of the phenomena, some students see in me a person who is actually involved. I am not here just because I'm going to earn my paycheck at the end of the month. (Zeus)

Nevertheless, they emphasize that there is an ide-

al proximity between the professor and student, which involves commitment but not intimacy, achieving an ideal point of respectful proximity. Thus:

I see that many professors have a relationship with students, one that is very close, very intimate, or one of total detachment. I guess I do not do one thing or the other. I am not fully distant and not at the point of being intimate with the students. I maintain a position of availability, I think I was never averse to receiving students. Students do not have trouble reaching me. But, on the other hand, I am not the type to joke to the point of losing respect. (Zeus)

Lastly, a very important aspect of the human dimension refers to humility regarding knowledge, which enables questioning by the student and the joint development of knowledge. In the professors' words:

Therefore, I also think this attitude highlights a certain professionalism in the student, but a professionalism without exaggeration because while I seek, I may not have always succeeded, but I try not to give an impression that I am there in a privileged position. On the contrary, I always give the student the feeling that there is knowledge in our field that we are never going to achieve. So, I do not want to give the student the idea that I already reached a plateau and now I have no more questions and the student cannot contradict me. On the contrary, I already experienced many situations where I had to agree with the student, and the student opened my eyes to something I had not noticed. Thus, I also think that this behavior in the classroom gives attention to the student and they see you in a different way. I think that some professors are highly trained, but they end up creating a barrier with their attitude. (Zeus)

This attitude is quite consistent with the ideas of Paulo Freire. For this author, teaching requires awareness of man's incompleteness, that is, "in fact, the only one who thinks right, even if sometimes thinking wrong, is the one who can teach to think right. And one of the necessary conditions to think right is not be too certain of our certainties" (Freire, 2000, p. 30). Thus, "the trainer is trained and retrained by being trained. (...) The teacher learns when teaching and the learner teaches when learning" (Freire, 2000, p. 25).

The third dimension of teaching mentioned by Candau (1995), social-political, stresses that the context in which professors and students live is guided by health, economic, and educational policies, which are factors that greatly influence their lives. This dimension also emerged in Professor Zeus's statements,

If some students see us as a model, this increases our responsibility to convey that image because we believe that this transforms the world (...) our accounting students have a commitment to society, to the world, and I believe that our attitude, our way of addressing these issues, will influence people who are out there, even political and business representatives, and they are going to be making a difference. Therefore, I am aware that our role here is going to cause either good or bad behavior, so it increases

our responsibility.

While important, this dimension does not seem to be one of the program's strong points because it does not appear in statements from other professors and is only found in one student's statement: "the professor is a good example of a professional: ethical, responsible, studious," (Q47) referring to Professor Zeus.

#### 4.2 Mastery of the Content the Professor Teaches.

Among the students surveyed, mastery of content also appeared to be one of the types of knowledge that characterize model professors in accounting, having been cited by 53% of students. According to them, these professors "demonstrate mastery of the content given and preparation to answer questions in class, as well as in the discussions and reflections they encourage" (Q46). These professors are models "because they demonstrated accurate knowledge in the subject and knew how to clearly pass on their knowledge to the students" (Q31).

The teachers' position regarding what they did not know was also highlighted: "if they did not know how to respond, they said: I will respond in the next class. And they always brought their responses to us. Now there are some who...ah, I will respond in the next class, but that next class never came, you know... They (model professors) are well prepared in terms of content" (GF04).

It is also evident in the students' statements that the professors' mastery of content makes the lessons more enjoyable, given that for them, Professor Zeus "(...) is brilliant in their classes" (Q38), while Professor Hera "(...) thoroughly understands national and international accounting" (Q01).

Although the classifications are different, there appears to be a consensus among scholars about the importance of mastering the content of the specific subject that the professor teaches because "no one teaches what they do not know" (Puentes, Aquino, & Quillici Neto, 2009, p. 175). Vasconcelos (2009, p. 58) observed in his study "a clear emphasis given to mastering specific knowledge as a condition for teaching" in higher education. Similarly, several authors emphasize the importance of knowledge (Shulman, 1986, 1987, 2005; Garcia, 1992; Pimenta, 1998; Pimenta & Anastasiou, 2002; Gauthier et al. 1998; Tardif, 2000, 2003; Masetto, 1998).

The students' perceptions about the importance of mastering content appears to be founded on continuous updates and qualifications according to statements in both the questionnaire and focus group: "because of his qualifications and enthusiasm in passing his knowledge onto students" (Q17); "level of knowledge, intellectual ability, teacher's education" (Q20); "is dynamic, always up to date on the subject, knows how to transmit the material and is friendly with the students" (Q33); "his concern is to be up to date. With the number of chan-

ges occurring, at least in the period that I was in the course, many things happened...” (GF01).

The statement below deals specifically with titles:

I think the fact that Hera and Zeus are doctors also counts for a lot. They spent more time studying, theoretically more than others, and also have more ability. Especially because they were willing to go there to get their doctorate, because it is not easy you know, many teachers have been here for 20, 30 years and have not been willing to do that. Therefore, in a way, they deserve to be recognized as model professors. (GF02)

This statement is important because it demonstrates the student’s view: for him, the more degrees teachers have, the more they are qualified to teach, thereby making them good professors. This fact is important and finds support in recent studies (Chetty, Friedman, & Rockoff, 2011; Miranda, 2011), as well as in evaluations conducted by such institutions as Capes and The Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB). However, it is recognized that the graduate programs in accounting are only beginning to be improved in Brazil.

#### 4.3 Experiential Knowledge.

Closely linked to mastery of content is experiential knowledge, which is the knowledge born from and validated by practice according to many authors (Pimenta, 1998; Pimenta & Anastasiou, 2002; Gauthier et al., 1998; Tardif, 2000, 2003). Experiential knowledge associates experience with the activity developed in the classroom, i.e., with teaching. However, what was observed in this study is that the knowledge mentioned refers to professional experience (with practicing accounting), cited by 15% of respondents in the questionnaires.

In the students’ statements, one can see that they attach great importance to the professor’s practical experience: “I think it is very important to relate to practice, otherwise the course is very theoretical, (...) one has to connect it with practice so we don’t get lost” (GF01); “I learned a lot during the program in their subjects, it is applied daily in my role at the company where I work, so it has a great contribution to my work” (Q11); “they are professors who are didactic, objective, and respected, they are sure of the proposed topics and have market experience” (Q14); “they are qualified professors/professionals and show that they like the area they work in” (Q 18); “the way of teaching is focused on concepts and practical examples” (Q16).

More theoretical knowledge is better received when it is related to practice: “For example, with GECON, I personally find it very interesting when you start seeing

a way to apply it, even if not literally. When you begin to see the applicability of it, it is a more interesting lesson” (GF01), that is, “you can make the link between his class (Professor Zeus) and business reality” (GF03).

Teachers also understand that the practical aspect is essential. Professor Apollo says that, “every time I talk about advanced accounting, I talk about it in practice. (...) I show that if a guy restructures his company, if he creates a merger, this is going to happen in taxation. I always look for practical examples, always look for something that he (the student) can apply.” Professor Zeus also understands that practicality is important because, for him:

(...) even working in a small office, where accounting does not portray the reality of the company, I still think that it is a great learning opportunity because the way of intervening in reality, whether it is far from the company’s actual economic situation, the way of intervening is a learning experience. I remember, for example, the Karate Kid movie, where the master teaches his student, he makes the student work, and he is disappointed because he is doing activities that have nothing to do with learning martial arts. Afterwards, he realizes that, while waxing the car, he was practicing a movement that he would later use in martial arts. So, the accounting office, even though you do not account for the company’s economic essence because it is very superficial, you are performing the movements that will later enable you to have the skills to contemplate it. (Zeus)

It is important to mention that according to data gathered during the interviews, these professors had certain specific characteristics: they had extensive practical experience from before and even during their roles as teachers, which fueled their opinions portrayed above; titles; administrative positions in institutions they belonged to and important scientific production, notably books and publications in scientific journals.

These findings are in line with the results of the investigation by Volpato (2009), who, when assessing pedagogical practices in medicine, law, and engineering programs, stated that it was “evident that there is a convergence in understanding that a professor with ‘good teaching skills’ is able to ‘relate theory and practice’ with the ability to bring concrete facts from the professional area to be contemplated and analyzed in class.” Also, according to the students, “a professor who is active in the professional field is in better condition to present and share the subject because he is able to make a more concrete relationship based on his experiences, making the content easier to understand” (Volpato, 2009, p. 339).

## 5 FINAL CONSIDERATIONS

The performance of faculty members in higher education is very heterogeneous, even when dealing with

a specific program such as accounting. Evaluating this performance is a task that can be conducted from va-

rious points of view. However, finding the best form of expressing teaching effectiveness continues to be a subject that is not yet fully understood because of the diverse factors that make up teaching (Mellouki & Gauthier, 2004, p. 543).

Several scholars indicate that the protagonists of the teaching and learning process are the student and professor (Vasconcelos, 2009; Libâneo, 1994). In this sense, it is assumed that the points of view from these two actors are relevant regarding perceptions of what attributes characterize teachers who excel. Few studies focus on this subject in the teaching of accounting. Most of the studies highlight the importance of experiential knowledge in teaching accounting. According to the literature cited, this knowledge plays an important role in constructing knowledge. However, other authors note that, by itself, this knowledge is not sufficient. Nevertheless, few studies explore more deeply the requirements for consistent pedagogical-didactic training in terms of the role that teaching institutions could play in teacher training.

This study's main goal was to understand the knowledge prevalent in teachers perceived as model professors by students in an accounting program at a public Brazilian university. This report describes an exploratory study using a qualitative approach. The research strategies and data collection techniques used were bibliographical research, documentary analysis, survey, focus group, and interview. When analyzing the data, it was observed that the classes responsible for the most significant learning experiences during the program were the classes perceived as the basis for the program and those with the greatest practical application.

The main reasons given by the students for selecting model professors were didactic or teaching methodology; the professor's attitude and personal qualities, such as commitment, responsibility, dedication; and mastery of content that the professor teaches and their experience as a professional accountant. The three types of knowledge resulting from these choices, according to the literature, could be identified at various times in both the statements from the students and the teachers. These types of knowledge were, in order of importance, teaching knowledge, mastery of content, and experiential knowledge.

These results are related to the model developed by Lowman (2007), which includes two dimensions of teaching: (1) the professor's ability to create intellectual stimulation, which includes the professor's clarity in lessons and emotional effect on students and (2) the professor's ability to empathize with students, which concerns the professor's awareness of interpersonal phenomena and ability to interact with students to increase motivation, happiness, and learning. The research based on the study by Lowman (2007) in Brazil resulted in the following main characteristics of an exemplary professor: mastery of content, clarity, moti-

vation, willingness to answer questions and be communicative (Catapan, Colauto & Sillas, 2011), and the quality of the teacher's pedagogical practice and mastery of content (Celerino & Pereira, 2008). The only difference in the results from this study is that they emphasize mastery of content and experiential knowledge in addition to didactic knowledge but not the professor's personal characteristics.

These results are therefore aligned with the theory discussed. These findings reinforce the need for systematic didactic preparation for teaching and the need for continuing education, notably to improve mastery of the content they teach, as well as emphasizing that the accountant be connected with market practices, whether by consulting, extension projects, junior companies, or applied research.

The types of knowledge identified partially reveal "the secrets" of the program's model professors. This knowledge was attuned to the evaluation mechanisms used by the AACSB, which have focused on academic qualifications (AQ) and professional qualifications (PQ). The didactic knowledge derived from titles and research on the content, as well as the best methods of teaching the content, are part of the academic qualifications (AACSB, 2010, p. 21). The knowledge related to mastery of the specific content is enhanced by both research and titles (AQ) and practical experience (PQ), while experiential knowledge reflects experience as a teacher and, especially, experience in the market (PQ).

Because this study was qualitative, where the insights are consolidated by replicating similar studies, it is suggested that this study be replicated in other contexts, especially in institutions that have faculty with a higher level of specialized qualification such that the results can be compared. It is understood that if the lens is changed, the opinions may also be different. Hence, research using other subjects, such as graduate students, accounting professionals, and specialists, is important. Another possibility would be to investigate graduate accounting programs abroad to determine which actions, subjects, activities, and training are planned and implemented in view of a consistent didactic-pedagogical education.

The limitations and boundaries of this study are aligned with the methodological decisions employed. The study was qualitative; therefore, the results should not be generalized. The study site was the accounting program in a public Brazilian university; therefore, studies conducted in other contexts are expected to have slightly different results and to offer new insights. In all stages of the study, the participation of the stakeholders (teachers and students) was voluntary. We were concerned with the quality and depth of participation, rather than the number of participants. Therefore, the study's results should be considered while remaining mindful of these boundaries and limitations.

## References

- AACSB. (2010). *Accreditation. Eligibility procedures and accreditation standards for business accreditation*. Recuperado em 20 agosto, 2010, de <http://www.aacsb.edu/accreditation/process/initial.asp>.
- Anderes, M. A., & Araujo, A. M. P. (2008). Aspectos da formação do professor de ensino superior de Ciências Contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação. *Revista de Contabilidade e Finanças*, 19 (48), 91-102.
- Antonelli, R. A., Colauto, R. D., & Cunha, J. V.A. (2012). Expectativa e satisfação dos alunos de ciências contábeis com relação às competências docentes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (1).
- Araujo, M. D. C., Santana, C. M. (2008). Análise das percepções e expectativas dos alunos de ciências contábeis na universidade de Brasília quanto ao perfil do professor e inserção no mercado de trabalho. *Anais do Congresso USP de Contabilidade e Controladoria*, São Paulo, Brasil, 8.
- Bourdieu, P. (1983). *Sociologia*. São Paulo: Ática.
- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Diretoria de Informações e Estatísticas Educacionais (2010). *Censo do Ensino Superior*, 2008. Recuperado em 18 agosto, 2010, de <http://www.inep.gov.br>
- Braslavsky, C. (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, 13-50.
- Candau, V. M. (1995). *Tecendo a cidadania: oficinas pedagógicas de direitos humanos*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Catapan, A., Colauto, R. D., & Sillas E.P. (2011). Análise da percepção dos discentes sobre os docentes exemplares de contabilidade em IES públicas e privadas. *Anais do Congresso da AnpCONT*, Vitória/ES, Brasil, 5.
- Celerino, S., & Pereira, W. F. C. (2008). Atributos e prática pedagógica do professor de contabilidade que possui êxito no ambiente universitário: visão dos acadêmicos. *Revista Brasileira de Contabilidade*, 37 (170), 65-77.
- Chetty, R., Friedman, J. N., & Rockoff, J. (2011). *The long-term impacts of teachers: teacher value-added and student outcomes in adulthood*. Harvard University Working Paper.
- Cunha, M. I. (2004). A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In Romnowski, J. P., Martins, P. L. O., & Junqueira, S. R. A. (Orgs.). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat.
- Cunha, M. I., & Pinto, M. M. (2009). Qualidade e educação superior no Brasil e o desafio da inclusão social na perspectiva epistemológica e ética. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 90 (226), 571-591.
- Fazenda, I. (1998). *Didática e interdisciplinaridade*. (pp. 11-20). Campinas-SP: Papyrus.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. (15. ed.) São Paulo: Paz e Terra.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational research: an introduction*. (8. ed.) Pearson/Allyn and Bacon.
- García, C. M. (1992, julho). *Como conocen los profesores la materia que enseñan: algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido*. Congreso Las didácticas específicas en la formación del profesorado, Santiago de Compostela, España, 6-10.
- Gauthier, C., Martineau, S., Desbiens, J. F., Malo, A., & Simard, D. (1998). *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí, RS: Unijuí.
- Laffin, M. (2005). *De contador a professor: a trajetória da docência no ensino superior de Contabilidade*. Florianópolis: Imprensa Universitária.
- Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Lowman, J. (2007). *Dominando as técnicas de ensino*. São Paulo: Atlas.
- Machado, N. J. *Educação: microensaios em mil toques*. São Paulo: Escrituras Editora, v. II, 2010.
- Marshall, P. D., Dombrowski, R., Garner, M., & Smith, K. (2010, June). The Accounting Education Gap. *The CPA Journal*, 6-10.
- Martins, G. A., & Theóphilo, C. R. (2007). *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas*. São Paulo: Atlas.
- Masetto, M. T. (1998). *Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente*. Campinas-SP: Papyrus.
- Mellouki, M' H., & Gauthier, C. (2004). O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. *Educação e Sociedade*, 25 (87), 537-571.
- Miranda, G. J. (2010). Docência universitária: uma análise das disciplinas na área da formação pedagógica oferecidas pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade*, 4 (2), 81-98.
- Miranda, G. J. (2011). *Relações entre as qualificações do professor e o desempenho discente nos cursos de graduação em Contabilidade no Brasil*. Tese de doutorado em Ciências Contábeis, Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Departamento de Contabilidade e Atuária, FEA/USP, São Paulo, Brasil.
- Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: ArtMed.
- Pimenta, S. G. (1998). Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: Fazenda, I. (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. (pp. 161-178). Campinas-SP: Editora Papyrus.
- Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. G. C. (2002). *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez Editora.
- Pimenta, S. G., & Lima, M. S. L. (2004). *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez.
- Puentes, R. V., Aquino, O. F., & Quillici, A, Neto. (2009). Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. *Educar*, 34, 169-184.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, 9 (2), 1-30.
- Slomski, V. G. (2009). Saberes que fundamentam a prática pedagógica dos professores de Ciências Contábeis. *Revista Brasileira de Contabilidade*, 39 (180), 119-140.
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 5-24.
- Tardif, M. (2003). *Saberes docentes e formação profissional*. (3. ed.) Petrópolis: Vozes.
- Vasconcelos, A. F. (2010). Fatores que influenciam as competências em docentes de Ciências Contábeis. *Anais do Encontro da ANPAD*, Rio de Janeiro, Brasil, 34.
- Vasconcelos, M. L. M. C. (2009). *A formação do professor do ensino superior*. (3. ed.) São Paulo, Niterói: Xamã, Intertexto.
- Volpato, G. (2009). Marcas de profissionais liberais que se tornaram professores-referência. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 90 (225), 333-351.
- Zabalza, M. A. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Calidad y desarrollo profesional. Madrid-Es.: Narcea.
- Young, S.; Shaw, D. G. (1999, Nov-Dec). Profiles of effective college and university teachers. *The Journal of Higher Education*, 70 (6), 670-686.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.