

SABERES DOCENTES NA VISÃO DE EGRESSOS DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

PROFESSORS KNOWLEDGE IN THE VISION OF ACCOUNTING GRADUATED STUDENTS

WEMERSON GOMES BORGES

Doutorando em Ciências Contábeis na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professor da Faculdade de Ciências Contábeis da UFU. E-mail: wemersongb@hotmail.com

ELIANE CRISTINA DA SILVA

Especialista em Gestão Empresarial na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: helyanecs@yahoo.com.br

ALINE BARBOSA DE MIRANDA

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail: alinebarbosas@yahoo.com.br

GILBERTO JOSÉ MIRANDA

Doutor em Ciências Contábeis pela Universidade de São Paulo (USP). Professor do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciências Contábeis na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: gilbertojm@facic.ufu.br

LUCIANO FERREIRA CARVALHO

Doutor em Economia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professor da Faculdade de Gestão e Negócios (Fagen) da UFU. E-mail: lucianofc@ufu.br

Endereço: Av. João Naves de Ávila, 2.121, bloco F, sala 1F254, campus Santa Mônica, Uberlândia – MG – CEP 38.400-902.

Recebido em: 26.04.2016. Revisado por pares em: 11.01.2017. Aceito em: 08.02.2017. Avaliado pelo sistema *double blind review*.

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

Palavras-chave: Saberes. Docentes. Modelo bidimensional. Egressos. Ciências contábeis.

Abstract: Concern for teaching training in higher education has been subject to fidget researchers from different areas of knowledge, including the accounting area. The idea that mastering contents of the area is sufficient to ensure the process of teaching and learning is no longer sustained. The search for a more consistent teaching training leads to the idea of checking what experiences have been working, that is, what do professors who stand out among their peers use as a strategy? Amid these concerns, through a survey with graduates of Accounting courses, this study has the general objective of identifying the basic knowledge of the professors who were references in the perception of graduates in Accounting. The survey sample corresponds to 158 respondents in two micro-regions of Minas Gerais and Goiás, to whom was sent a questionnaire reasoned in the Two-Dimensional Model of Lowman (2007). The results showed that the good performance of professors is mainly outlined by the "mastering of content", followed by "clarity

in the transmission of information." In a coherent way, in the Intellectual Stimulus dimension, the main attribute identified is "be prepared" while in the dimension Interpersonal Relationship, the "interested" and "respectful" attributes showed the highest averages. In comparison with previous studies, the "organized", "accessible" and "respectful" attributes showed the greatest convergence.

Keywords: Knowledge. Teachers. Two-dimensional model. Graduates. Accounting.

1 INTRODUÇÃO

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

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

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

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

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

Segundo Celerino e Pereira (2008), os docentes da área contábil, protagonistas na formação desse novo perfil de contadores, fazem os primeiros contatos com a didática na pós-graduação. Especificamente nas disciplinas pedagógicas, muitas vezes essa interação ocorre de maneira superficial, o que não caracteriza uma formação pedagógica adequada para o processo de ensino-aprendizagem. Assim, na visão de Andere e Araujo (2008, p. 92), "a formação do docente suscita a preocupação dos pesquisadores envolvidos com a educação".

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

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

O mapeamento desses saberes possibilitará ampliar as discussões sobre a formação docente na área contábil. Tais discussões podem auxiliar na busca por formas de preparar melhor os futuros professores dos cursos de Ciências Contábeis para um ensino mais dinâmico, consoante as necessidades do mundo atual globalizado e altamente informatizado (ANDERE; ARAUJO, 2008). Embora alguns estudos já tenham sido realizados sobre os saberes docentes na área contábil, é praticamente inexistente trabalhos com foco na visão dos egressos. A opinião deles é importante, pois a condição de já estarem inseridos no mercado de trabalho e não possuírem mais vínculos com a instituição de ensino e com os professores pode trazer posicionamentos diferentes.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, são apresentadas as principais literaturas que estudam temas relacionados à história do desenvolvimento do ensino superior no Brasil, caracterizando a formação docente no contexto brasileiro. São expostas também pesquisas relacionadas aos saberes necessários ao domínio da docência no ensino superior que fundamentam nosso estudo.

2.1 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E A FORMAÇÃO DOCENTE

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

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

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

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

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

Com a proclamação da República, o ensino superior foi descentralizado e ocorreu a criação de novas instituições de ensino pelo poder público (estadual e municipal) e pela iniciativa privada. No período de 1889 a 1918, foram criadas 56 novas instituições de ensino superior. No período da Primeira República (1889 – 1930), prevaleceu o modelo de escolas autônomas e ocorreram raras tentativas de criação de universidades, todavia, nenhuma se consolidou (DURHAM, 2005).

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

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

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

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

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

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

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

A década de 1980 foi marcada pelo movimento de redemocratização do Brasil e também ficou conhecida como a “década perdida”. O país passou por um período de transição política e por grandes dificuldades na área econômica.

Se pelo aspecto econômico foi uma década difícil, no que concerne ao aspecto social foi extremamente frutífera, já que nesse período foi criada a Carta Magna de 1988, seguida, no ano seguinte, pela primeira eleição direta para presidente da República. A tão almejada democracia retornava ao país.

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

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

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

A década de 1990 teve como marco na educação a aprovação da LDB, em dezembro de 1996. A lei incorporou inovações como a explicitação dos variados tipos de IES (Instituições de Ensino Superior) admitidos legalmente e a definição clara das universidades no sistema de ensino superior exigindo a associação entre ensino e pesquisa, com produção científica comprovada como condição para credenciamento e reconhecimento. Exigiu das universidades condições mínimas de qualificação do corpo docente, além do mínimo de um terço do quadro docente constituído por mestres e doutores e de um terço de docentes trabalhando em tempo integral. Outra inovação importante destacada por Durham (2005) foi a exigência de reconhecimento periódico das IES, precedidas de uma avaliação. A lei estabeleceu ainda a renovação periódica do reconhecimento dos cursos superiores.

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

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

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

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

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

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

2.2 SABERES NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Considerando os propósitos deste estudo, é necessário entender a epistemologia da prática docente e os principais fatores que contribuem em seu melhor desempenho. Tardif (2003) faz menção ao saber docente em seu sentido amplo, descrevendo a pluralidade de seu conceito e elencando diversos saberes provenientes da formação escolar, profissional e da própria prática cotidiana. São destacados quatro tipos de saberes aplicados na atividade docente, conforme demonstrado no Quadro 1.

Quadro 1 - Classificação dos saberes docentes segundo Tardif (2003)

Saberes	Definição
Saberes da Formação Profissional	Conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e aos métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.

continua...

conclusão.

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

Fonte: Tardif (2003).

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

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

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

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

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

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

Com base no Modelo Bidimensional de Lowman (2007), os estudos de Vieira, Padilha e Domingues (2013) buscaram identificar as características de professores atuantes em cursos de Administração e Ciências Contábeis. Foi elaborado um questionário com 44 questões, que fora aplicado a 607 alunos dos cursos acima mencionados. Os resultados apontaram “o domínio de conteúdo”, “o estímulo intelectual e a disponibilidade”, “ser prestativos aos alunos” e o “poder de motivação”

como as principais características de professores atuantes. Quanto à satisfação dos alunos, constatou-se que havia satisfação tanto com o curso quanto com os professores, resultados que indicaram que os gestores da IES compreendem os fatores percebidos pelos alunos como favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem.

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

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

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

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

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

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

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

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

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

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

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

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

Em que:

D= Distância entre dois pontos;

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

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

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

4 ANÁLISE DE RESULTADOS

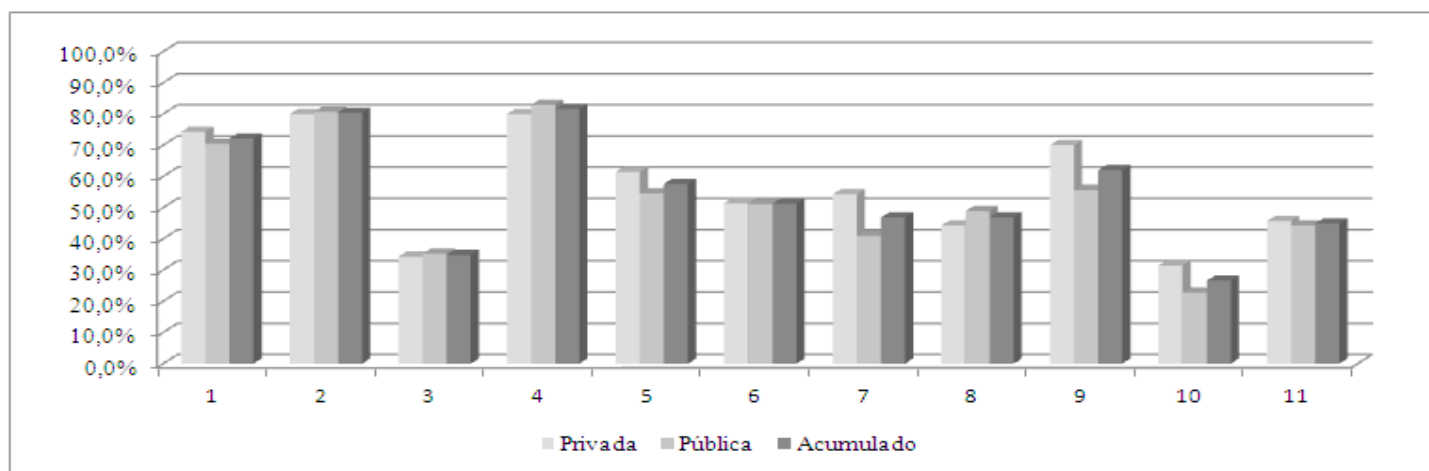
A amostra obtida com a aplicação do questionário foi composta por 158 respostas de egressos dos cursos de Ciências Contábeis, sendo que 80% destes são oriundos do Triângulo Mineiro e 20% da Microrregião Catalão de Goiás.

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

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

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

Figura 1 - Razões do bom desempenho dos docentes



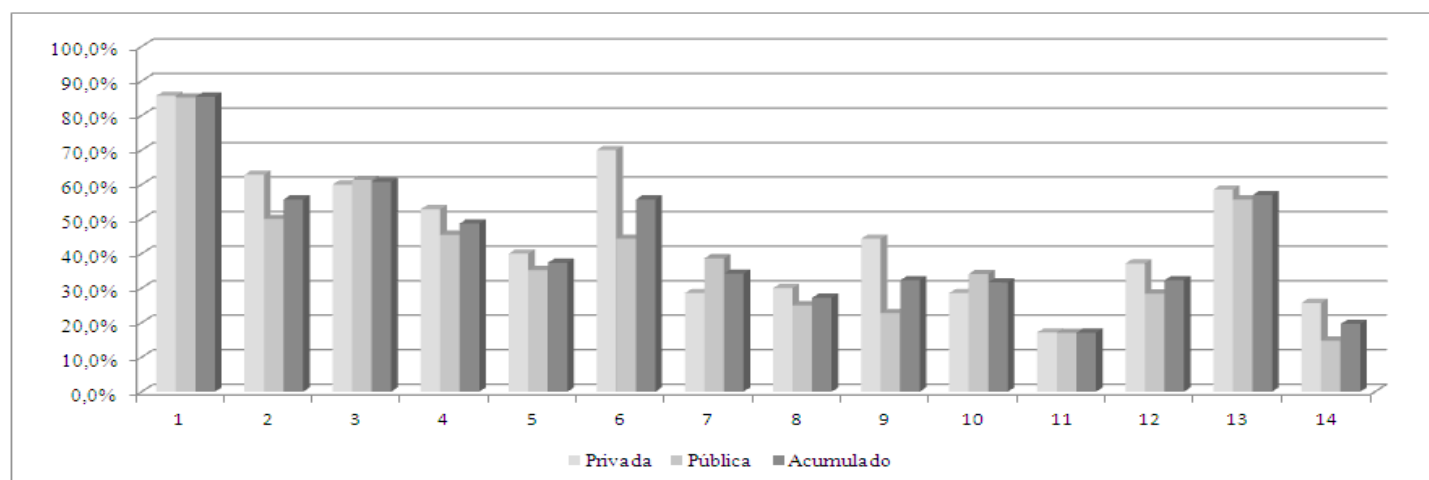
Fonte: Elaboração própria.

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

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

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

Figura 2 - Atributos da dimensão estímulo intelectual



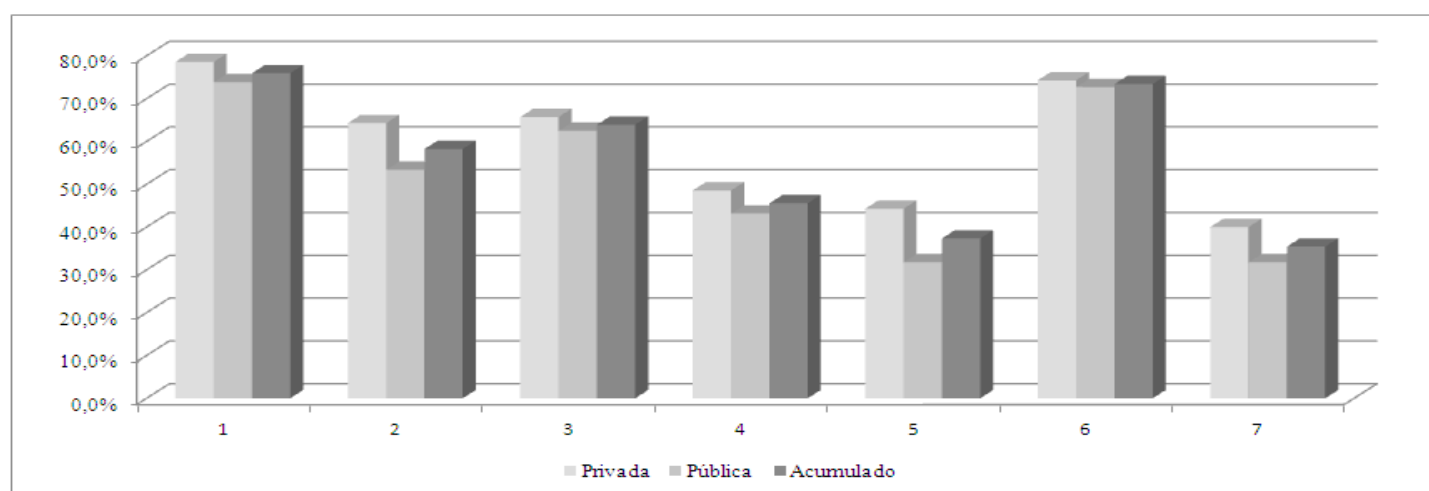
Fonte: Elaboração própria.

Nota: Os quesitos são: (1) ser preparado; (2) ser claro; (3) organizado; (4) estimulante; (5) criativo; (6) fazer boas apresentações; (7) envolvente; (8) entusiástico; (9) divertido; (10) inspirador; (11) engraçado; (12) culto; (13) interessado; (14) energético.

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

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

Figura 3 - Atributos da dimensão relacionamento interpessoal



Fonte: Elaboração própria.

Nota: Os atributos são: (1) interessado; (2) disponível; (3) acessível; (4) compreensivo; (5) amigável; (6) respeitoso; e (7) simpático.

Os resultados apontaram de forma acumulada o atributo “interessado”, com 75,9%, e egressos de instituições privadas e egressos de instituições públicas apontaram esse mesmo atributo como melhor representante do relacionamento interpessoal, com 78,6% e 73,9%, respectivamente, seguido do atributo “respeitoso”, que de forma acumulada representou 73,4%. Esses resultados corroboram com os estudos de Catapan, Colauto e Sillas (2012), que também identificaram os

mesmos itens, porém de forma inversa, sendo as características “respeitoso” e “interessado” os atributos que melhor definem o êxito do docente no âmbito acadêmico. Na sequência, são apresentadas questões sobre as organizações das aulas, cujos resultados são identificados na Tabela 1.

Tabela 1 - Organização das aulas

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

Fonte: Elaboração própria.

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

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

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

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

Tabela 2 - Distância entre os atributos da dimensão I: estímulo intelectual

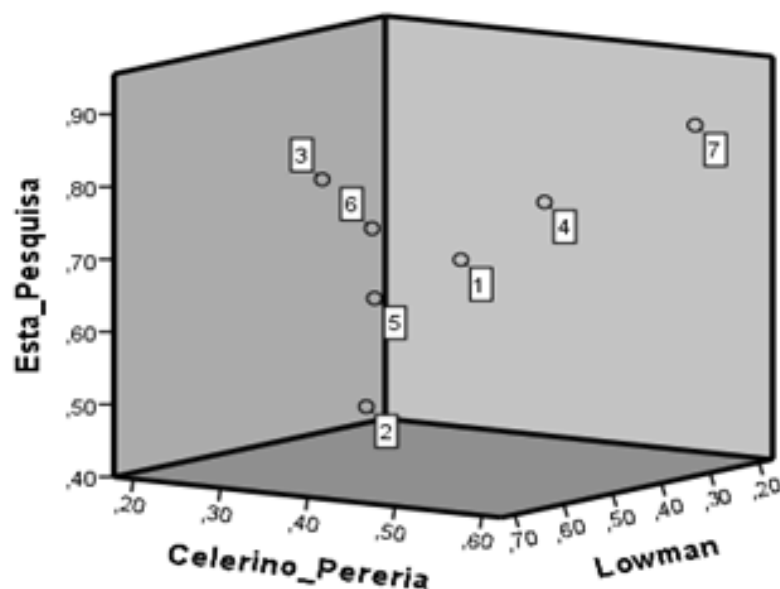
Nº	Atributo	Esta Pesquisa	Celerino_Pereira	Lowman	Distância
1	Culto	0,32	0,42	0,45	0,69
2	Engraçado	0,17	0,25	0,34	0,45
3	Entusiástico	0,27	0,39	0,68	0,83
4	Estimulante	0,49	0,46	0,35	0,76
5	Inspirador	0,32	0,31	0,43	0,62
6	Interessante	0,57	0,24	0,31	0,69
7	Organizado	0,61	0,56	0,22	0,86

Fonte: Elaboração própria.

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

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

Figura 4 - Resultados das pesquisas dimensão estímulo intelectual



O item (1) refere-se ao atributo culto; (2) engraçado; (3) entusiástico; (4) estimulante; (5) inspirador; (6) interessante; e (7) organizado. Na projeção dos resultados na Figura 4, observa-se a aproximação entre as percepções de estudantes e egressos em relação aos atributos engraçado (2) e inspirador (6), pois estão localizados mais próximos de zero. Ocorre o inverso com os atributos organizado (7) e entusiástico (3), o mais distante da origem das coordenadas.

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

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

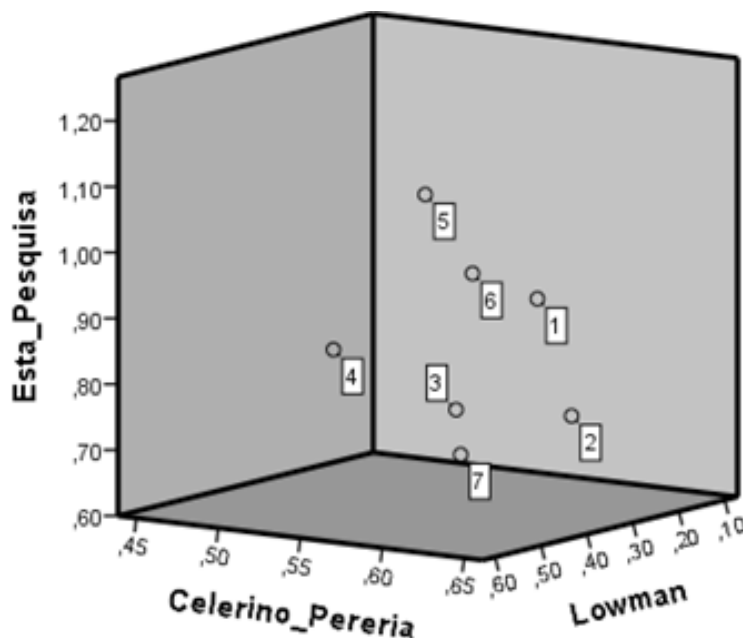
Nº	Atributo	Esta Pesquisa	Celerino_Pereira	Lowman	Distância
1	Acessível	0,64	0,60	0,29	0,92
2	Amigável	0,37	0,59	0,18	0,72
3	Compreensivo	0,46	0,50	0,11	0,69
4	Disponível	0,58	0,47	0,27	0,80
5	Interessado	0,76	0,61	0,57	1,13
6	Respeitoso	0,73	0,51	0,11	0,90
7	Simpático	0,35	0,50	0,10	0,62

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa.

A Tabela 3 mostra que tanto egressos quanto estudantes brasileiros e estrangeiros consideram importante o adjetivo “interessado”, quando o professor tem a sensibilidade de perceber o sentimento do aluno pela matéria. Na visão de Lowman (2007), isso significa para egressos e alunos que o professor os conhece e se interessa por eles. Nessa dimensão, os resultados apresentaram menor índice de convergência, mais distantes de zero. Esse resultado pode ser atribuído à concepção divergente dos estrangeiros em relação aos brasileiros na avaliação dos saberes dos docentes.

Para os egressos, o atributo “respeitoso” é o segundo mais importante dentre os saberes dos professores, enquanto estudantes brasileiros e estrangeiros apontaram o atributo “acessível”. De modo geral, é evidente um distanciamento mais significativo na dimensão II, entre os resultados das pesquisas analisadas, se comparados às distâncias da dimensão I. A Figura 5 ilustra a disposição dos atributos no plano espacial.

Figura 5 - Resultados das Pesquisas dimensão II: interesse interpessoal



Fonte: Elaboração própria.

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

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

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

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

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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

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

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

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

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

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

REFERÊNCIAS

ANDERE, M. A.; ARAUJO, A. M. P. Aspectos da formação do professor de ensino superior de ciências contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação. *Revista Contabilidade & Finanças*, v. 19, n. 48, p. 91-102, 2008.

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

CARDOSO, J. L.; SOUZA, M. A.; ALMEIDA, L. B. Perfil do contador na atualidade: um estudo exploratório. *Revista de Administração e Contabilidade da Unisinos*, v. 3, n. 3, p. 275-284, 2006.

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

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

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

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

DURHAM, E. *O ensino superior em São Paulo*: diagnóstico. São Paulo: Núcleo de Pesquisas de Políticas Públicas da Universidade de São Paulo, 2003.

_____. Educação superior, pública e privada. In: SCHWARTZMAN, S.; BROOCK, C. (Org.). *Os desafios da educação no Brasil*. São Paulo: Nova Fronteira, 2005, p. 191-233.

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

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

GOMES, M. E. M. *et al.* Atributos e práticas pedagógicas do professor de contabilidade que possui êxito em sala de aula: estudo da percepção discente em IES públicas. In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE. 2., 2009. Curitiba. *Anais...* Curitiba: EnEPQ, 2009.

LOUSADA, A. C. Z.; MARTINS, G. A. Egressos como fonte de informação à gestão dos cursos de Ciências Contábeis. *Revista Contabilidade & Finanças*, v. 16, n. 37, p. 73-84, 2005.

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

MASETTO, M. T. *Docência na universidade*. São Paulo: Papirus, 1998.

MCCLELLAND, D. C. Testing for competence rather than for "intelligence". *American Psychologist*, v. 28, n. 1, p. 1, 1973.

NASI, A. C. A contabilidade como instrumento de informação, decisão e controle da gestão. *Revista Brasileira de Contabilidade*, ano 23, n. 77, não paginado, 1994.

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

OLIVEIRA, A. B. S. *et al.* *Métodos e técnicas de pesquisa em contabilidade*. São Paulo: Saraiva, 2003.

PRESTES, E. M. T.; JEZINE, E.; SCOCUGLIA, A. C. Democratização do ensino superior Brasileiro: o caso da Universidade Federal da Paraíba. *Revista Lusófona de Educação*, n. 21, p. 199-218, 2012.

SAMPAIO, H. *Ensino superior no Brasil: o setor privado*. São Paulo: Hucitec, 2000.

SEVERINO, A. J. *Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração*. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação da USP, 2008.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Porto Alegre: Vozes, 2003.

THEÓPHILO, C. R.; MARTINS, G. A. *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas*. São Paulo: Atlas, 2009.

VIEIRA, C. C. N.; PADILHA, C. K.; DOMINGUES, M. J. C. S. Características esperadas do professor atuante nos cursos de Administração e Ciências Contábeis. *Revista da UNIFEPE*, v. 1, n. 12, p. 125 - 138, 2013.