



Elementos da formação docente em contabilidade

Cristina Hillen

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)/

Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)

cristina.hillen@gmail.com

Carlos Eduardo Facin Lavarda

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

eduardo.lavarda@ufsc.br

Resumo: O objetivo deste artigo foi identificar elementos que contextualizam e intervêm em processos de formação docente presentes na literatura sobre o tema. A pesquisa teve natureza qualitativa e descritiva, na forma de um estudo bibliográfico. Com base no processo *ProKnow-C (Knowledge Development Process – Constructivist)* selecionou-se 39 artigos que compuseram o Portfólio Bibliográfico (PB). O estudo demonstrou a análise dos autores e periódicos de destaque, bem como os artigos clássicos a partir do número de citações. Expôs também os paradigmas de pesquisa da área de Ciências Sociais Aplicadas e de Formação Docente, a evolução temporal da temática e o mapa da literatura. Dos 39 artigos analisados verificou-se que 27 se enquadram no paradigma interpretativo e 12 no paradigma crítico das Ciências Sociais Aplicadas. Todos os artigos se enquadram no paradigma orientado para a indagação quanto aos paradigmas da Formação Docente. Como resultado, as análises evidenciaram o ensino reflexivo, a reflexão crítica, a prática, os níveis de reflexividade, a profissionalização, os conhecimentos docentes e os saberes docentes como elementos contextualizadores e intervenientes em processos de formação docente inclusive da contabilidade.

Palavras-chave: Ensino superior; Formação docente; Docência em contabilidade; Professor de contabilidade; Mapa da literatura

Linha Temática: Pesquisa e Ensino da Contabilidade



1 Introdução

A formação docente para o ensino superior tem sua base teórico-epistemológica na área da educação. A docência é o trabalho dos professores das diferentes áreas de conhecimento. A profissão de docente é complexa, demandando conhecimentos sobre a sociedade, as relações entre educação, economia e sociedade, os conteúdos específicos, as formas de ensinar e sobre o aluno, requerendo conhecimentos em uma perspectiva plural e interdisciplinar (Kuenzer, 1999).

O campo de trabalho do professor é o ensino. A formação docente, nesse sentido, é o processo pelo qual ele aprende e aprimora sua função de ensinar, amplia a compreensão sobre o seu fazer (Almeida, 2012) e constrói um repertório próprio de saberes (Gauthier, Martineau, Desbiens, Malo & Simard, 1998). No contexto da formação docente, os saberes são fundamentados em abordagens teórico-metodológicas com enfoques e tipologias diferentes, caracterizando a complexidade e o caráter polissêmico que envolve a noção de saberes docentes que são mobilizados pelo professor em sua prática pedagógica (Nunes, 2001).

Na área contábil, são formados profissionais para atuarem no mundo do trabalho não docente. A atuação enquanto docente não é focada em sua formação *Lato Sensu*. Assim, contadores não recebem nenhuma formação para o magistério (Slomski, 2007), mas se tornam professores e formam novos profissionais com base no domínio do conhecimento específico da área, sem domínio de conhecimento didático-pedagógico (Miranda, 2010). Além disso, segundo Slomski, (2007) e Slomski & Martins (2008) os programas de pós-graduação *Stricto Sensu* focam a produção científica, não correspondendo com a necessidade de formação didático-pedagógica do pós-graduando que em sua maioria tem como campo de trabalho o ensino, com pouca ênfase em pesquisa.

A formação docente nesses programas limita-se ao Estágio de Docência e a disciplina de Metodologia do Ensino Superior ofertada, muitas vezes, como disciplina optativa (Slomski, 2007). Como pré-requisito para a docência, Miranda (2010) destaca a formação didático-pedagógica uma vez que, o contador não é formado para o ensino. Também evidencia que a formação de pesquisador não capacita o contador para a docência.

Estudos sobre educação contábil no contexto internacional não tratam especificamente da formação docente. Eles evidenciam diferentes perspectivas sobre o ensino a partir de ferramentas que necessitam de pressupostos teóricos de formação docente para sua adequada utilização considerando o processo de ensino/aprendizagem. Nesse sentido, Young & Warren (2011) apresentam uma abordagem para desenvolver habilidades de pensamento crítico nos cursos de contabilidade introdutória utilizando "Problemas Desafio", que são concebidos para testar conceitos básicos de contabilidade aplicada a uma questão de negócios comum. A abordagem requer que o professor reconheça explicitamente a importância do pensamento crítico, o que incentiva o aluno a priorizá-lo como um objetivo de aprendizagem.

Em relação aos professores de contabilidade, Krom & Williams (2011) demonstram como eles podem usar a escrita criativa para melhorar e avaliar a aprendizagem do aluno. Três contextos são descritos e exemplos com rubricas de classificação são apresentados: (1) contação de histórias, (2) os contos de fadas, e poesia (3). Hains-Wesson & Curran (2014) descrevem a estratégia chamada "Histórias de Ensino" que visa aumentar a participação e se beneficia de oficinas de ensino. A estratégia envolve a captura de experiências de ensino reais em vinhetas de vídeo limitada a seis minutos de duração para informar colegas de estratégias e criar discussão.

Callahan, Spiceland, Spiceland e Hairston (2016) apresentaram um curso de prática de ensino piloto para estudantes de doutorado em contabilidade implementado em uma universidade dos EUA. O estágio consistiu em dois cursos de uma hora realizados ao longo de um período de dois semestres. O primeiro semestre envolveu um programa de aprendizado no qual o aluno fazia sombra de um corpo docente em suas responsabilidades de ensino. O aluno



Contabilidade e Perspectivas Futuras

Florianópolis, SC, Brasil
Centro de Eventos da UFSC
12 a 14 de agosto de 2018

ensinou uma aula sob supervisão no final desse período. O segundo semestre foi um programa de orientação em que o aluno era o principal instrutor de um curso e tinha reuniões regulares com um corpo docente experiente para discutir questões relevantes.

Stout (2016) forneceu autorreflexões sobre as lições aprendidas durante sua vida pessoal e sua carreira acadêmica contábil como professor, pesquisador e administrador. O artigo foi estruturado, incluindo: (1) importância de fazer pequenas coisas, (2) formar expectativas realistas, (3) concentrar-se nas coisas realmente importantes da vida, (4) *insights* como professor, (5) *insights* como um administrador e (6) importância da humildade.

De acordo com Apostolou, Dorminey, Hassell e Watson (2013) a geografia não é mais uma barreira para a compreensão de como professores ensinam e como os alunos aprendem. Diante disso, Apostolou, Dorminey, Hassell & Watson (2013) e Apostolou, Dorminey, Hassell & Rebele (2015; 2017) destacaram que os estudos do ensino não têm fronteiras e apresentam revisões de literatura sobre educação contábil, cujo foco dos estudos estão em materiais didáticos e casos educativos em contabilidade.

Ao considerar as características particulares da formação docente e da forma com que o contador entra para a docência e aprende a ensinar no ensino superior e, ainda, tendo em perspectiva a literatura sobre formação docente oriunda da área educacional, que estuda os processos através dos quais os professores aprendem e desenvolvem sua competência profissional ao visar uma melhora na qualidade do ensino que os alunos recebem, tem-se a seguinte questão de pesquisa: Quais são as características das abordagens para o tema formação docente em contabilidade com base em estudos teóricos selecionados? Assim, a presente proposta de pesquisa tem como objetivo identificar quais elementos contextualizam e interferem na formação docente a partir de uma amostra de estudos teóricos sobre o assunto, visando estudos futuros na área contábil.

A justificativa do estudo pauta-se na importância, originalidade e viabilidade (Castro, 1977). E nesse sentido, sua importância está atrelada ao processo estruturado para seleção e análise da literatura sobre formação docente que abre caminhos para futuras pesquisas na área contábil pautadas no conhecimento disponível. Sua originalidade está no fato de apresentar possibilidades de pesquisa para o extrato da literatura científica sobre formação docente na área contábil. A viabilidade está associada com a facilidade de acesso aos dados de forma gratuita via portal de periódicos CAPES.

Diante do exposto, o levantamento da literatura permite contribuir com elementos sobre formação docente que são recorrentes nos estudos da área de educação, que são base e podem promover avanços nos estudos na área contábil sobre a temática, como também na formação *Stricto Sensu* de pós-graduandos, o que favorece a discussão e a reflexão sobre formação docente nesses cursos ao refletir também na formação dos contadores quando da graduação. Por fim, este artigo, está estruturado considerando essa introdução, a revisão de literatura, a metodologia, análise dos dados e discussões e as considerações finais.

2 Revisão de Literatura

2.1 Formação Docente

Formação docente é uma área de investigação própria do campo educacional. Estudos sobre ela podem ser observados em distintos campos e áreas do conhecimento. De forma geral, as demandas de formação docente respondem as configurações do mundo do trabalho e das relações sociais, bem como às questões políticas (Kuenzer, 1999) caracterizadas como um conjunto de eventos sociais dinâmicos (Popkewitz, Tabachnick & Zeichner, 1979). Partindo do ensino e da docência como uma profissão é necessário assegurar que aqueles que a exerçam tenham competência profissional, ou seja, o domínio adequado da ciência, da técnica e da arte da mesma (Shulman, 1986, García, 1999, Tardif, 2013).



A formação docente foi definida por diferentes concepções. Diéguez (1980, p. 38) a definiu como “o ensino profissionalizante para o ensino”. Berbaum (1982) a denominou como ação de formação em que a mudança se dá por meio de uma intervenção de tempo determinado com a participação consciente do formando além de existir a vontade explícita do formando e do formado para atingir um objetivo definido. Medina & Dominguez (1989) a consideraram como a preparação e emancipação profissional docente ao realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova aprendizagem significativa nos alunos além de conseguir um pensamento-ação inovador para trabalhar em equipe e desenvolver um projeto educativo comum.

Ao considerar a formação docente como uma área de conhecimento e investigação parte-se da definição de García (1999) que a considera como um todo que envolve teorias e práticas, em diferentes perspectivas, para prover ou melhorar conhecimentos dos professores capacitando-os a intervir profissionalmente no ensino, currículo e escola. Assim, formação docente se produz num *continuum*, desde a educação familiar e cultural até a trajetória formal e acadêmica e se mantém como processo vital enquanto durar ciclo profissional (Cunha, 2015). Esse contexto de processo formativo docente engloba “[...] tanto o desenvolvimento pessoal quanto o profissional dos professores, contemplando de forma inter-relacionada ações auto, hetero e interformativas” (Isaia, 2006, p. 351).

García (1999) argumenta que diferentes concepções do professor se devem a diferentes modelos e teorias de ensino que influenciam os modelos de formação. Diferentes abordagens teórico-metodológicas fundamentaram os estudos de formação docente e os saberes da docência do decorrer da história (Nunes, 2001). Nesse sentido, a formação docente e os saberes docentes eram estudados a partir da discussão de outros termos como a prática docente, o processo ensino-aprendizagem, a relação teoria-prática no cotidiano escolar (Nunes, 2001).

Especificamente, as pesquisas sobre o tema formação docente e saberes docentes começaram a surgir a partir da utilização de uma abordagem teórico-metodológica que deu voz ao professor (Nóvoa, 1995). Assim, utiliza-se uma perspectiva de análise da formação docente a partir da valorização dos saberes construídos pelos professores (Fiorentini, Souza Jr & Melo, 1998) ao considerá-lo em sua própria formação. Essa parte de um processo de auto-formação de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com as práticas vivenciadas (Pimenta, 1999). Seus saberes se constituem a partir de uma reflexão na e sobre a prática (Pimenta, 1999; Nunes, 2001)

2.2 Abordagens Teórico-Metodológicas sobre Formação Docente

Termos como "prática reflexiva", "educação pedagógica orientada para a investigação", "reflexão-em-ação", "professor como pesquisador", "professor como tomador de decisão", "professor como profissional" englobam a noção de reflexão no processo de formação docente (Calderhead, 1989). A escrita sobre reflexão na formação de professores deriva dos conceitos oferecidos por alguns teóricos-chave, cada um enfatizando diferentes aspectos do processo.

Um teórico-chave do ensino reflexivo é John Dewey que conceituou reflexão como "consideração ativa, persistente e cuidadosa de qualquer crença ou suposta forma de conhecimento à luz dos fundamentos que a sustentam e das conclusões a que tende" (Dewey, 1933, p. 9). A ação baseada na reflexão foi vista como ação inteligente, na qual suas justificativas e conseqüências foram consideradas, ao contrário da ação apetitiva, cega ou impulsiva. Para o autor a reflexão se desenvolve a partir da aquisição de atitudes e habilidades de pensamento (Dewey, 1933).

Derivado da noção de reflexão de Dewey, Schön (1983, 1987) evidenciou a formação de professores com o conceito de "reflexão em ação". Para Schön (1987, p. 31) “a reflexão em ação é uma conversa reflexiva com os materiais de uma situação”. É caracterizada como o



Contabilidade e Perspectivas Futuras

Florianópolis, SC, Brasil
Centro de Eventos da UFSC
12 a 14 de agosto de 2018

exercício de habilidades interativas e interpretativas na análise e solução de problemas complexos e ambíguos.

O ensino reflexivo pautado em diferentes níveis de reflexividade da racionalidade deliberativa, associados com as interpretações correspondentes da prática foi defendido por Van Manen (1977). Para o autor no primeiro nível de racionalidade deliberativa, a prática está preocupada principalmente com meios em vez de fins. O segundo nível de reflexividade baseia-se numa concepção de ação prática segundo a qual o problema é explicar e esclarecer os pressupostos e predisposições subjacentes aos assuntos práticos e avaliar as consequências educacionais para as quais uma ação conduz. No terceiro nível, a reflexão crítica, incorpora critérios morais e éticos no discurso sobre a ação prática (Van Manen, 1977).

A partir de outra perspectiva sobre a formação docente, Shulman (1987) faz um exame das fontes e esquemas gerais da base de conhecimento que se requer para ensinar. Para tanto, apresenta uma visão geral da base do conhecimento para o ensino, examina as fontes da base de conhecimento, ou seja, as áreas de saber acadêmico e a experiência das quais os professores podem extrair sua compreensão. Sequencialmente explora os processos de raciocínio e ação didática dentro dos quais os professores utilizam esse conhecimento.

A base de conhecimentos para o ensino de Shulman (1987) caracteriza-se como um conjunto de conhecimentos e habilidades profissionais que fundamentam a compreensão do que o professor deve ter para promover a aprendizagem nos alunos. Assim, evidencia as seguintes categorias dessa base de conhecimento: Conhecimento do conteúdo; Conhecimento didático geral; Conhecimento do currículo; Conhecimento didático do conteúdo; Conhecimento dos alunos e suas características; Conhecimento dos contextos educativos; Conhecimento dos objetivos, finalidades e valores educativos e de seus fundamentos filosóficos e históricos.

Shulman (1987) também enumera quatro fontes principais da base de conhecimento para o ensino, a saber: 1. Formação acadêmica na disciplina para ensinar; 2. Materiais e contexto institucional do processo educacional (currículos, livros didáticos, a organização escolar e de financiamento, estrutura da profissão docente); 3. Pesquisa em educação, organizações sociais, aprendizagem humana, educação e desenvolvimento, e outros fenômenos sócio-culturais que influenciam o trabalho dos professores; 4. Sabedoria adquirida com a própria prática (Shulman, 1987).

Shulman (1987) entende que o ensino começa com um ato de razão, continua com um processo de raciocínio, que culmina com a ação de transmitir, provocando, envolvendo, ou seduzindo, e em seguida, está sujeita a uma maior reflexão até que o processo seja reiniciado. Assim, na análise do ensinar enfatiza o ensino como um ato de compreensão e raciocínio, transformação e reflexão.

Portanto, o modelo de ação e raciocínio pedagógico parte do ponto de vista do professor, que se depara com o desafio de construir sobre o que compreende, transformando em conteúdo apropriado para o ensino efetivo. Está intimamente relacionado com a base de conhecimento para o ensino e envolve processos inerentes às ações educativas. É formado por seis processos comuns ao ato de ensinar: 1. Compreensão; 2. Transformação; 3. Instrução; 4. Avaliação; 5. Reflexão; 6. Nova compreensão.

A formação docente a partir da lente de saberes docentes foi defendida por Tardif, Lessard & Layane (1991). Essa interpretação associa a questão da natureza e da diversidade dos saberes do professor à de suas fontes. A noção de “saber” tem um sentido amplo ao englobar os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes dos docentes, ou seja, o chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser (Tardif & Raymond, 2000). A relação dos docentes com os saberes envolve a transmissão dos conhecimentos já constituídos e sua prática integra diferentes saberes mantidos por diferentes relações dos docentes. Tardif *et al.* (1991, p. 218) definiram o saber docente como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos



coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência”.

Nesse sentido último, para Tardif *et al.* (1991), os saberes da formação profissional relacionam-se com aqueles transmitidos pelas instituições de formação, correspondem aos conhecimentos pedagógicos produzidos pelas ciências da educação. Os saberes disciplinares compreendem aqueles próprios dos campos específicos do conhecimento (contabilidade, por exemplo). Os saberes curriculares dizem respeito a apropriação que os docentes fazem no decorrer de sua carreira e correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos categorizados pela instituição escolar para apresentar os saberes sociais que ela definiu e selecionou como modelo da cultura erudita e de formação (Tardif *et al.* 1991). Os saberes experienciais são saberes específicos desenvolvidos pelo professor no exercício da atividade docente. Baseia-se no seu trabalho cotidiano e no conhecimento do meio em que ele ocorre (Tardif *et al.* 1991).

Diante desse breve contexto, o mapeamento da literatura sobre formação para a docência vinda do campo da educação se faz relevante para o desenvolvimento de outras pesquisas com essa temática na área contábil, possibilitando o desenvolvendo na área. Com o entendimento dos elementos intervenientes no processo formativo para a docência, novas contribuições podem ser dadas na área contábil quanto a formação docente.

3 Metodologia

Em termos de delineamento metodológico, esta pesquisa é de abordagem qualitativa e descritiva, com objetivo de identificar os elementos que contextualizam e intervêm nos processos de formação docente. É de característica bibliográfica (Richardson, 1999) baseada no uso do *ProKnow-C* (*Knowledge Development Process – Constructivist*) para estruturação e análise dos dados (Ensslin, Ensslin, Imlau & Chaves, 2014; Dutra, Ripoll-Feliu, Fillol, Ensslin, & Ensslin, 2015; Ensslin, Ensslin, Dutra, Nunes, & Reis 2017).

O *ProKnow-C* caracteriza-se como um processo estruturado cuja finalidade é a construção de conhecimento acerca de um determinado tema cujos interesses e delimitações são estabelecidas pelo pesquisador de modo que possibilite identificar oportunidades de pesquisas futuras (Valmorbida & Ensslin, 2016). É operacionalizado em quatro etapas, a saber: (i) Seleção do Portfólio Bibliográfico; (ii) Análise Bibliométrica; (iii) Análise Sistêmica; e (iv) Pergunta de Pesquisa (Dutra *et al.* 2015; Ensslin, 2017 *et al.* 2015; Valmorbida & Ensslin, 2016). A partir desse processo, delimitou-se um Portfólio Bibliográfico (PB) com artigos de natureza teórica, relacionados a temática Formação Docente, publicados em diversas bases de conhecimento da área de Ciências Sociais e Ciências Sociais Aplicadas.

3.1 Coleta dos Dados

Especificamente para o presente trabalho realizou-se as etapas de: (i) seleção do PB com artigos alinhados ao tema, e (ii) a análise bibliométrica das variáveis básicas e variáveis avançadas que geraram conhecimento dos autores e da temática. Após a realização dessas etapas elaborou-se o mapa da literatura sobre Formação Docente. As etapas do processo de seleção do PB estão evidenciadas no Tabela 1. As buscas foram realizadas no mês de novembro de 2016 tendo como delimitação a língua inglesa e portuguesa, sem delimitação temporal.

Tabela 1. Etapas da Seleção do PB

Busca em 7 base de dados: 1. Web of Science; 2. SCOPUS (Elsevier); 3. SPELL; 4. EBSCO; 5. ProQuest; 6. Emerald Insight; 7. Science Direct

Eixo Único: Formação Docente | Palavras-chave: *accountancy course; accounting course; accounting education; pedagogical education; pedagogical formation; pedagogical training; teacher education; teacher formation; teacher knowledge; teacher professionalization; teacher training; teacher work; teaching knowledge; teaching profession; teaching work.*



Contabilidade e Perspectivas Futuras

Comandos de Busca: ("*pedagogical education*" OR "*pedagogical formation*" OR "*pedagogical training*" OR "*teacher education*" OR "*teacher formation*" OR "*teacher training*" OR "*accounting education*" OR "*accounting course*" OR "*accountancy course*")

("teacher knowledge" OR "teacher professionalization" OR "teacher work" OR "teaching work" OR "teaching knowledge" OR "teaching profession" OR "accounting education" OR "accounting course" OR "accountancy course")

Resultados da busca: 60.803 artigos

Artigos excluídos: 28.830 (publicações duplicadas, publicações em conferências, livros, capítulos de livros, patentes, séries, etc., que acabaram sendo importadas mesmo com os filtros estabelecidos nas bases de dados.

31.973 artigos para verificação do alinhamento dos títulos

31.867 artigos excluídos (títulos não alinhados)

106 artigos para leitura do resumo e verificação de disponibilidade integral

67 artigos excluídos (resumo não alinhado)

39 artigos compõem o PB

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

A etapa de seleção do PB para o fragmento da literatura sobre Formação Docente conforme a percepção e delimitações do pesquisador concluiu-se com 39 artigos que estão evidenciados no Tabela 2 em ordem cronológica de disseminação.

Tabela 2. Artigos do PB

ID	Autores	Título Do Artigo	Periódico
109	Van Manen (1977)	M. Linking ways of knowing with ways of being practical	Curriculum Inquiry
128	Popkewitz; Tabachnick; Zeichner (1979)	Dulling the senses: Research in teacher education	Journal of Teacher Education
9	Zeichner (1981)	Reflective teaching and field-based experience in teacher education	Interchange
2	Zeichner (1983)	Alternative paradigms of teacher education	Journal of Teacher Education
1	Shulman (1986)	Those who understand: Knowledge growth in teaching	Educational Researcher
107	Shulman (1987)	Knowledge and teaching: Foundations of the new reform	Harvard Education Review
110	Zeichner; Liston (1987)	Teaching student teachers to reflect	Harvard Educational Review
111	Calderhead (1989)	Reflective teaching and teacher education	Teaching and Teacher Education
38	Barrow (1990)	Teacher education: Theory and practice	British Journal of Educational Studies
122	Liston; Zeichner (1990)	Reflective teaching and action research in preservice teacher education	Journal of Education for Teaching
121	Adler (1991)	The reflective practitioner and the curriculum of teacher education	Journal of Education for Teaching
112	Tardif; Lessard; Lahaye (1991)	Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente	Teoria & Educação
116	Smyth (1992)	Teachers' work and the politics of reflection	American Educational Research Journal
28	Gilroy (1993)	Reflections on Schon: an epistemological critique and a practical alternative	Journal of Education for Teaching
32	Munby, Russell (1993)	Reflective teacher education: Technique or epistemology? An essay-review of reflective teacher education: Cases and critiques.	Teaching and Teacher Education
20	Popkewitz (1994)	Professionalization in teaching and teacher education: Some notes on its history, ideology, and potential	Teaching and Teacher Education
120	García (1998)	Pesquisa sobre a formação de professores - o conhecimento sobre aprender a ensinar	Revista Brasileira de Educação
7	Shulman (1998)	Theory, practice, and the education of professionals	The Elementary School Journal
119	Kuenzer (1999)	As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando	Educação & Sociedade
113	Tanuri (2000)	História da formação de professores	Revista Brasileira de Educação
115	Tardif; Raymond (2000)	Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério	Educação e Sociedade
118	Nunes (2001)	Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira	Educação & Sociedade



Contabilidade e Perspectivas Futuras

Florianópolis, SC, Brasil
 Centro de Eventos da UFSC
 12 a 14 de agosto de 2018

108	Larrosa (2002)	Notas sobre a experiência e o saber da experiência	Revista Brasileira de Educação
27	Shulman (2002)	Truth and consequences? Inquiry and policy in research on teacher education	Journal of Teacher Education
123	Hoffman-Kipp; Artiles; Lopes-Torres (2003)	Beyond reflection: Teacher learning as praxis	Theory into Practice
18	Saviani (2007)	Pedagogy: the space for education at the university	Cadernos de Pesquisa
47	Slomski (2007)	Saberes e competências do professor universitário: contribuições para o estudo da Prática Pedagógica do Professor de Ciências Contábeis do Brasil	Revista de Contabilidade e Organizações
45	Slomski; Martins (2008)	O conceito de professor investigador: os saberes e as competências necessárias à docência reflexiva na área contábil	Revista Universo Contábil
114	Ball; Forzani (2009)	The work of teaching and the challenge for teacher education	Journal of Teacher Education
41	Laffin (2009)	O professor de contabilidade no contexto de novas exigências	Contabilidade Vista & Revista
79	Saviani (2009)	Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro	Revista Brasileira de Educação
29	Zeichner; Liu (2010)	A critical analysis of reflection as a goal for teacher education	Educacao e Sociedade
48	Jonas (2011)	Dewey's conception of interest and its significance for teacher education	Educational Philosophy and Theory
124	Tardif (2013)	A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para frente, três para trás	Educação & Sociedade
93	Cunha (2015)	Quality of undergraduate courses: the place of pedagogical support as a propellant for innovation and teachers' professional development	Educar em Revista
95	Leitinho; Moraes (2015)	Docência na educação superior: reflexões sobre a formação pedagógica	Conhecimento & Diversidade
35	Zeichner; Payne; Brayko (2015)	Democratizing teacher education	Journal of Teacher Education
90	Cária; Oliveira (2016)	A profissionalização da docência e a formação do profissional da educação	Revista Intersaberes
91	Pereira; Nascimento (2016)	Brazilian university and the training of teachers for higher education	Laplage Em Revista

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Os 39 artigos do PB caracterizaram um banco de autores composto por 42 autores. Sendo que dos 39 artigos do PB, 25 foram elaborados com autores únicos e 14 em coautoria o que não caracterizou nesse PB redes de colaboração entre autores, países e instituições, apenas parcerias.

4 Análise dos Dados e Discussões

4.1. Análise Bibliométrica

Com base no Portfólio Bibliográfico (PB) selecionado sobre um fragmento da literatura relacionado a “Formação Docente” foi aplicada Análise Bibliométrica que possibilitou a geração de conhecimento sobre determinadas variáveis ou características básicas do tema. Nesse sentido, as características básicas dos estudos que foram identificadas no ProcKnow-C são: i) quem são os pesquisadores com trajetória na área de conhecimento; ii) quais são os periódicos que tem devotado espaço para publicações sobre o assunto; iii) quais são os artigos com maior reconhecimento científico (Valmorbida & Ensslin, 2016).

As variáveis básicas referentes aos autores, periódicos e reconhecimento científico foram verificadas nos artigos do PB, nas referências alinhadas dos artigos do PB e no cruzamento das informações. Tal processo permitiu ir além da contagem de ocorrências e auxiliou objetivamente no processo de legitimação decorrente da busca de informações adicionais. Para a análise das características avançadas foram considerados os paradigmas de pesquisa com base no protocolo de Valmorbida e Ensslin (2016) como também os paradigmas de formação docente de Zeichner (1983b) dos artigos do PB. Também foi considerado a evolução temporal desses artigos.

4.1.1 Variáveis Básicas



Contabilidade e Perspectivas Futuras

A variável básica relacionada aos autores permitiu verificar aqueles que tenham trajetória de pesquisa estabelecida no fragmento da literatura investigado. Conhecidos tais autores foi possível buscar outras produções dentro da temática com o objetivo de ampliar e aprimorar o conhecimento construído. Nesse sentido foram analisados autores de destaque do PB e autores de destaque constantes nas referências dos artigos do PB para, finalmente, proceder cruzamento entre eles e identificar o que se destaca em comum em ambos. Dos 39 artigos teóricos sobre Formação Docente que compõem o PB identificou-se 42 autores.

A análise de autores em destaque também foi realizada para os autores presentes nas referências do PB. Foram considerados 30 artigos com títulos adequados e estes tinham 31 autores. Após análise individualizada dos autores do PB e dos autores constantes em suas referências, foi feita a análise conjunta e cruzada das mesmas, conforme apresentado na Figura 1.

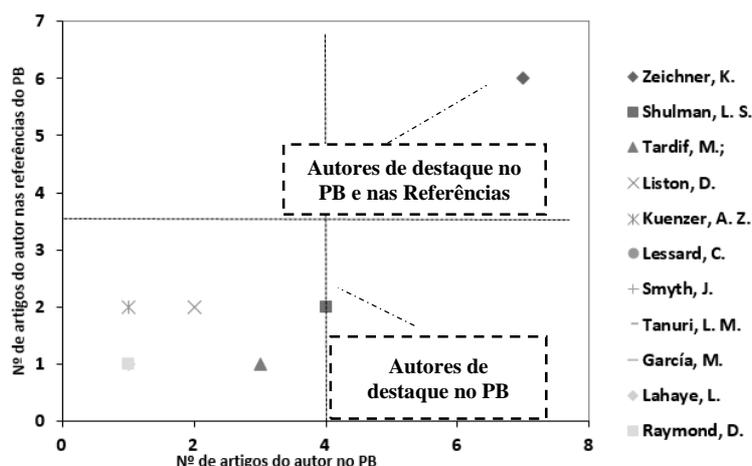


Figura 1. Autores de destaque do PB e das Referências do PB – Análise Cruzada
 Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Considerando o cruzamento dos levantamentos dos autores de representatividade do PB com dos doutores de destaque das referências do PB constata-se que Zeichner, Shulman, Tardif, Liston, Kuenzer, Lessard, Smyth, Tanuri, García, Lahaye e Raymond são os mais representativos com um ou mais artigos.

Fez-se a análise da variável periódicos que tem devotado espaço para publicações sobre a temática Formação Docente, apresentando tradição de publicação sobre o campo. A partir do cruzamento dos periódicos dos artigos do PB com os periódicos das referências do PB foi identificado as revistas com maior representatividade conforme Figura 2.

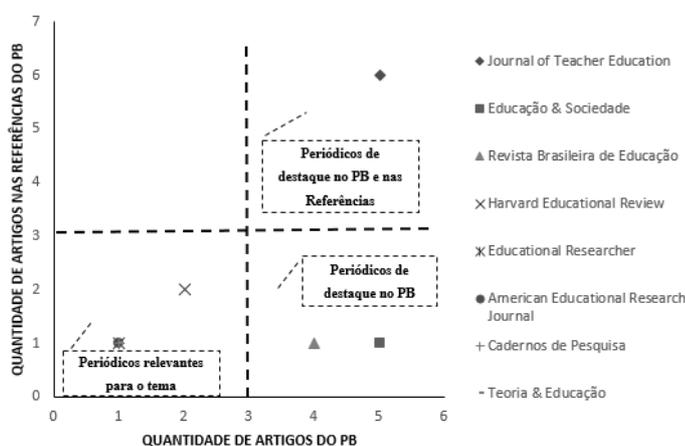


Figura 2. Periódicos de destaque do PB e das Referências do PB – Análise Cruzada
 Fonte: Dados da pesquisa (2017).



Contabilidade e Perspectivas Futuras

Florianópolis, SC, Brasil
 Centro de Eventos da UFSC
 12 a 14 de agosto de 2018

A análise conjunta e cruzada do PB e de suas referências permitiu certificar que o *Journal of Teacher Education (JTE)* é o que possui mais receptividade quanto a artigos sobre o tema formação docente. Como destaque do PB tem-se a Revista de Educação & Sociedade e a Revista Brasileira de Educação. E como periódicos relevantes para o tema identifica-se o *Harvard Educational Review*.

Por meio da variável artigos de destaque foi possível identificar quais artigos possuem maior reconhecimento científico, permitindo conhecer se existem artigos clássicos ou considerados como centrais no tema em pesquisa. O reconhecimento científico baseou-se no número de citações retirado do *Google Scholar*. Os artigos: *Those who understand: knowledge growth in teaching* de 1986 e *Knowledge and teaching: foundations of the new reform* de 1987 são de Shulman. Apareceram tanto no PB quanto das referências do PB e conseqüentemente quando do cruzamento. Esses artigos disseminaram a base de conhecimento para o ensino, as fontes de conhecimento e o raciocínio pedagógico de conteúdo e ação.

4.1.2 Variáveis Avançadas

4.1.2.1 Análises Paradigmáticas

Creswell (2010) entende paradigma como uma concepção de orientação geral sobre o mundo e sobre a natureza da pesquisa defendida pelo pesquisador. Tal concepção é harmonizada com área de pesquisa, crenças dos envolvidos na pesquisa e experiências de pesquisa.

Popkewitz, Tabachnick e Zeichner (1979) concebem paradigma como uma matriz de crenças, padrões, conduta e corpos de conhecimento que interagem e dão forma e definição à conduta da investigação, como também sugerem um ato de filiação à comunidade de pesquisadores. Ainda segundo os autores paradigma na formação de professores pode ser pensado como uma matriz de crenças e suposições sobre a natureza e as finalidades da escolaridade, do ensino, do professor e da sua educação que dá formas específicas de prática na formação docente.

Tabela 3. Descrição dos paradigmas

Paradigmas	Descrição
Positivo	(i) orientação pragmática e abordagem orientada para o problema, (ii) assume que o mundo social é composto de artefatos concretos onde relações empíricas devem ser identificadas, estudadas e medidas; (iii) mensuração serve para aumentar a objetividade na avaliação de propriedades físicas e aplica métodos científicos semelhantes a todas as ciências; (iv) resultados são verdadeiras expressões da realidade; (v) explicações racionais para os fenômenos sociais (objetos estudados), com base no objetivismo; (vi) não objetiva fornecer explicações para a mudança social, apenas apresenta a situação encontrada; (vii) prima pela formulação de leis gerais, que controle ou elimine influências ambientais, que possam ser testadas com dados empíricos.
Interpretativo	(i) abordagem subjetiva para análise do mundo social; (ii) reconhece que o mundo é socialmente construído; (iii) compreende o mundo como processo social emergente que é criado pelos indivíduos que interagem com a realidade externa independente que pode restringir ou facilitar a ação humana; (iv) leva em conta significados subjetivos que as pessoas atribuem às coisas; (v) explicação na consciência pessoal e subjetividade, dentro do quadro de referência do participante e não do observador da ação; (vi) mensurações deixam de ser verdadeiras expressões da realidade, mas preservam as relações observadas entre as entidades.
Crítico	(i) Visão subjetiva para fornecer explicações das inter-relações básicas da realidade; (ii) existem contradições estruturais e conflitos na sociedade de que as pessoas precisam estar cientes que são dominadas por superestruturas ideológicas; (iii) consciências é a base para a crítica radical da sociedade; (iv) procura mudar o mundo social através de mudança nos modos de cognição e da consciência; (v) projetado para fornecer crítica ao status quo, apenas analisa-lo não é suficiente; é necessário testá-lo e criticá-lo; (vi) mensuração tem laços críticos da verdade que qualquer simplificação excessiva, não é expressa adequadamente; e (vii) a falta de sentido decisório do próprio conceito de um verdadeiro valor absoluto para medir, pode ser dada como certa.

Fonte: Adaptado de Valmorbidia, S. M., & Ensslin, L. (2016).

Nesse sentido, a análise paradigmática baseou-se no protocolo de Valmorbidia e Ensslin (2016) direcionados para Ciências Sociais Aplicadas que, por sua vez, tem por base Burrell e Morgan (1994), Lukka (2010), Micheli e Mari (2014), cujos paradigmas são o positivo, o interpretativo e o crítico, que estão descritos conforme a Tabela 3. Fundamentou-se também nos paradigmas de Zeichner (1983) direcionados para Formação Docente, sendo esses classificados como behaviorista, personalista, tradicional-artesanal e orientado para a indagação considerando as dimensões recebida versus reflexiva e problemática versus certa, conforme Tabela 4.



Contabilidade e Perspectivas Futuras

Tabela 4. Descrição dos paradigmas

Paradigmas	Descrições
Behaviorista	i) a concepção de formação baseia-se nos fundamentos da epistemologia positivista e da psicologia comportamentalista; ii) valoriza a dimensão tecnicista do ensino; iii) a formação se reduz num conjunto de técnicas que professor deve adquirir para aplicar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos; iv) o sucesso do professor é medido pelo domínio destas técnicas; v) a educação é vista como ciência a aplicada; vi) o professor é visto como um receptor passivo e o que é construído no contexto educacional e social é aceito como dado.
Personalista	i) tem como base a epistemologia fenomenológica, a psicologia perceptiva e desenvolvimentista e princípios humanistas. ii) os programas de formação são feitos à medida das necessidades e preocupações dos professores, centrando-se na formação do "eu" de cada professor; iii) os conhecimentos e as competências dos futuros professores não estão definidos à priori; iv) sanciona o contexto social e educativo vigente, ao ignorá-lo no processo formativo.
Tradicional-Artesanal	i) o ensino é visto como um ofício e os professores como artesãos; ii) a formação dos professores é vista como um processo de aprendizagem construído por tentativas e erro, que, todavia, pode ser facilitada com a ajuda e a sabedoria dos seus praticantes mais experientes; iii) modelo de mestre-aprendiz; iv) os futuros professores são vistos como meros receptores passivos; iv) sanciona o contexto social e educativo vigente.
Orientado para a Indagação	i) habilidade técnica do ensino é valorizada como um meio para produzir os fins desejados; ii) quanto maior for a consciência de um professor sobre as origens e consequências das suas ações e das realidades que os restringem, maior é a probabilidade do professor poder controlar e modificar quer as ações quer as restrições; iii) a formação de professores tem como tarefa desenvolver as capacidades dos futuros professores para a ação reflexiva, o "espírito crítico" sobre a sua prática e o contexto social e educativo vigente; iv) considera o professor como agente ativo nesse contexto.
Dimensões	Descrições
Recebida x Reflexiva	Refere-se ao grau em que o currículo do programa de formação docente é especificado antecipadamente. Dentro da perspectiva o currículo recebido é aceito pelos futuros professores como um corpo de entendimento que é predominantemente não negociável.
Problemática x Certa	Refere-se ao grau em que a concepção da formação docente vê a forma institucional e o contexto social da escolaridade como problemáticos. A questão de como os professores devem ser educados não pode ser respondida sem tomar uma posição, implícita ou não, sobre o papel da formação docente na manutenção ou transformação dos atuais arranjos institucionais para a condução da escolaridade e no padrão das instituições sociais, económicas e políticas que estão intimamente ligadas à escolaridade.

Fonte: Adaptado de Zeichner, K. (1983b).

Zeichner (1983b) em sua proposta de paradigmas para formação docente, além de considerar os paradigmas estabelece dimensões que servem de base para a análise dos paradigmas. Na primeira dimensão (certo x problemático) os paradigmas behaviorista e tradicional-artesanal veem os futuros professores como receptores relativamente passivos daquilo que é para ser transmitido em programas de formação docente. Os paradigmas personalista e orientado para investigação veem os futuros professores como participantes ativos na construção do conteúdo curricular, sendo que as necessidades e preocupação percebidas pelos futuros professores recebem maior peso e o currículo é visto como socialmente construído.

Ainda, na segunda dimensão (recebido x reflexivo) os paradigmas behaviorista, tradicional-artesanal e personalista aceitam os contextos educacionais e sociais dentro dos quais os futuros professores devem trabalhar e avaliam o sucesso da formação docente em termos de seus efeitos sobre os estudantes de formação individual. O paradigma orientado para a investigação procura promover uma atitude problemática por parte dos futuros professores em relação aos arranjos institucionais existentes (Zeichner, 1983b, p. 7).

Dos 39 artigos do PB, considerando o protocolo de Valmorbidia e Ensslin (2016), 27 se enquadram no paradigma interpretativo, pois veem o objeto de estudo e criticam a teoria, repensam as práticas de formação docente e trazem algo novo para o que estava sendo explorado. Os outros 12 artigos se condizem ao paradigma crítico, pois criticam uma teoria, sugerem outras teorias e abordam os pontos observados em tal crítica.

Concebendo pelos protocolos e dimensões de Zeichner (1983b), tem-se que todos os artigos condizem com o paradigma orientado para a indagação. Enfocam a reflexão crítica dos diferentes elementos explorados em seu contexto. Sejam estes referentes ao grau de antecipação da especificação do currículo de formação refletindo sobre o mesmo ou ao grau em que a concepção da formação docente vê a forma institucional e o contexto social da escolaridade como problemático.

4.1.2.2 Evolução Temporal da Temática Formação Docente

A partir dos artigos do PB elaborou-se a Figura 5 evidenciando a evolução temporal da temática Formação do Docente. Tal figura considera elementos (teorias, modelos e orientações)



sobre o tema e diante dos anos de disseminação dos trabalhos, no entanto, um mesmo elemento aparece em diferentes anos e ou em consonância com outros elementos característico da temática.

A formação do professor para o ensino superior em discussão a partir das Ciências da Educação, Sociologia e Filosofia tem abordado o tema em diferentes proposições temáticas, constituindo indícios da complexidade de que se reveste a atividade que se constitui de saberes, contextos e sujeitos diversos e em movimentos.

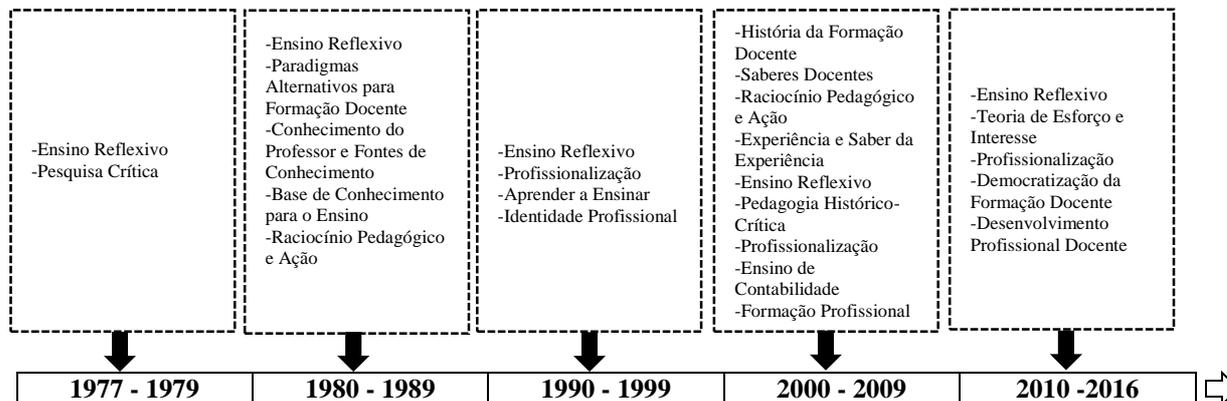


Figura 4. Evolução temporal da formação docente dos artigos do PB
 Fonte: Dados da pesquisa (2017).

O ponto de partida são os estudos teóricos no ano de 1977 com o artigo de Van Manen (1977) sobre níveis de reflexividade e ensino reflexivo e, na sequência, pelo estudo de Popkewitz, Tabachnick e Zeichner (1979) que questionam o paradigma dominante empírico-analítico nas pesquisas sobre formação docente e propõem uma postura crítica para o estudo de formação docente envolvendo o trabalho teórico e empírico sistemático.

Na década seguinte, ainda no polo teórico, os estudos focam o ensino reflexivo na formação docente abordados por Zeichner (1981), Zeichner e Liston (1987) e Calderhead (1989), além dos paradigmas alternativos para a formação docente propostos por Zeichner (1983) e os artigos seminais de Shulman (1986; 1987) que abordaram os conhecimentos para o ensino; fontes de conhecimento para o ensino; base de conhecimento para o ensino e raciocínio pedagógico e ação. Na década de 90, as investigações teóricas sobre formação docente focaram o ensino reflexivo, a profissionalização, o aprender a ensinar e a identidade profissional.

De 2000 a 2009 as investigações teóricas focaram assuntos diferenciados como a história da formação docente, os saberes docentes, experiência e saber da experiência, pedagogia histórico-crítica, ensino de contabilidade e formação profissional. Resgatando-se o raciocínio pedagógico e ação, o ensino reflexivo e a profissionalização.

De 2010 a 2016 os estudos teóricos basearam-se na teoria de esforço e interesse de Dewey, novamente na profissionalização e no ensino reflexivo, além da democratização da formação docente; e no desenvolvimento profissional docente.

A evolução do ensino, portanto, da formação docente não é linear, mas feita de continuidades, de desvios, retrocessos e avanços temporários, sendo desigual entre os países (Tardif, 2013). A formação docente é multifacetada, instituindo-se dependendo do contexto temporal, político e cultural que a produz (Cunha, 2015). Ela requer a compreensão do papel da docência e o desenvolvimento das capacidades científicas-pedagógicas e ao ser uma prática social está inerente ideias de formação, reflexão e crítica (Slomski, 2007).



Contabilidade e Perspectivas Futuras

Tabela 5. Elementos da formação docente de acordo com os artigos do PB

Elementos da Formação Docente	1970 a 1979	1980 a 1989	1990 a 1999	2000 a 2009	2010 a 2016
Ensino reflexivo	109	9; 110; 111	38; 122; 112; 32; 116; 28; 121	123; 47; 45	29; 91
Níveis de Reflexividade	109				
Pesquisa crítica	128				
Paradigmas alternativos para formação docente		2			
Conhecimento do professor e fontes de conhecimento		1			
Base do conhecimento para o ensino		107			
Raciocínio pedagógico e ação		107		27	
Profissionalização			20; 7	47	124; 90
Aprender a ensinar			120		
Identidade profissional			119	79	
História da formação docente				113; 114	
Saberes docentes				115; 118	
Experiência e Saber da experiência				108	
Pedagogia histórico-crítica				18	
Ensino da contabilidade – Formação docente em contabilidade				41; 47; 45	
Formação profissional				79	
Teoria de esforço e interesse de Dewey					48
Democratização da formação docente					35
Formação híbrida					35
Desenvolvimento profissional docente					93; 95

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

A temática Formação Docente, conforme evidenciado na Tabela 5, apresenta elementos que se repetem no decorrer dos anos, mas que também são contextualizadas de forma diferenciada decorrentes das alterações de políticas educacionais que impactam diretamente no contexto dessa formação. Considerando que os artigos são interpretativos e críticos ou orientados a indagação na dimensão reflexiva e problemática, a recorrência de alguns elementos se justifica de acordo com a mudança dos contextos que caracteriza questionamentos evidenciados nos estudos.

4.2 Mapa da Literatura de Formação Docente

Diante das teorias, modelos e orientações dos artigos do PB, optou-se por estruturar um Mapa da Literatura da Formação Docente considerando Ensino Reflexivo, Base de Conhecimento para o Ensino e Base de Saberes para o ensino.

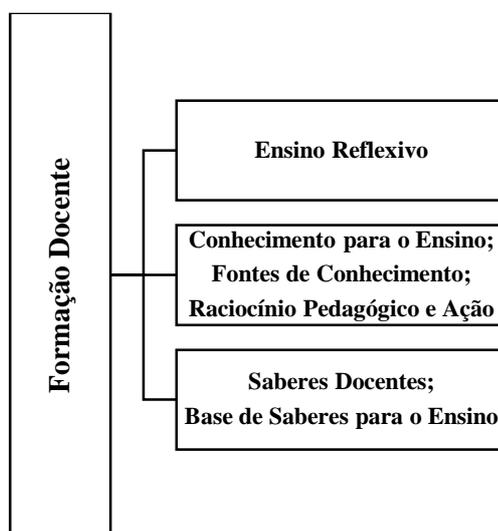


Figura 5. Mapa da Literatura de Formação Docente do PB

Fonte: Dados da pesquisa (2017).



Contabilidade e Perspectivas Futuras

Florianópolis, SC, Brasil
Centro de Eventos da UFSC
12 a 14 de agosto de 2018

O ensino reflexivo na formação docente é aspecto recorrente de 1977 a 2016 nos artigos do PB. Porém, os conceitos de ensino reflexivo empregados nas discussões sobre formação profissional docente variam em termos de como veem o processo de reflexão, o conteúdo da reflexão, as pré-condições da reflexão e o produto da reflexão (Calderhead, 1989). Nesse sentido, Van Manen (1977) aborda a reflexão crítica da prática e os níveis de reflexividade em relação a interpretação dessa prática. Os níveis de reflexibilidade foram também tratados por Zeichner (1981a), Zeichner e Liston (1987) e García (1998). Retornando a prática reflexiva na formação docente, Schön (1983a; 1987b) aborda o conceito de reflexão em ação relacionada com aptidões interativas e interpretativas na análise e solução de problemas (Calderhead, 1989). Zeichner (1981) difundiu o ensino reflexivo a partir da experiência prática na formação docente.

A formação docente a partir da Base de Conhecimento para o Ensino (conhecimentos do professor e as fontes desses conhecimentos) e do Processo de Raciocínio Pedagógico e Ação (construção dos conhecimentos profissionais) foram pensados por Shulman (1986a; 1987b). Os saberes docentes, identidade profissional e profissionalização no contexto da formação docente foram abordados por Tardif *et al.* (1991) e Tardif (2000; 2013). Os saberes docentes constituem-se de diferentes saberes que se originam de diversas fontes (Tardif *et al.* 1991). Os saberes de base para o ensino foram abordados por Tardif (2000) que considera a dimensão temporal dos saberes docentes. Ainda, a formação docente remete a profissionalização do ensino pautada numa visão reflexiva do ato de ensinar a partir de uma prática pensada, problematizada, objetivada, criticada e melhorada (Tardif, 2013).

Nesse contexto, e direcionado para a área contábil, Slomski (2007) resgata Schön (1983a; 1987b), Tardif *et al.* (1991) e Zeichner (1981) dentre outros como base para identificar os saberes e competências que fundamentam a prática do ensino dos professores de Contabilidade no Brasil, considerando uma docência reflexiva na área. Slomski e Martins (2008) fazem uma proposta para a formação do professor de contabilidade na perspectiva reflexiva tendo também como referência os trabalhos de Schön, Tardif e Zeichner dentre outros. Laffin (2009) faz algumas considerações sobre o trabalho do professor de contabilidade e sua formação continuada a partir de discussões sobre ações docentes decorrentes do processo de formação do professor de contabilidade e a produção de saberes desse profissional. Além disso, destaca que a ação reflexiva se constituiu como forma de compreender a prática e de buscar saberes necessários a prática educativa, revelando sua competência de ensinar e aprender.

5 Considerações Finais

A pesquisa objetivou identificar quais elementos contextualizam e interferem na formação docente em uma amostra de estudos teóricos sobre o assunto, evidenciando a evolução temporal desses elementos e os paradigmas das ciências sociais aplicadas e da formação docente que norteiam os estudos. Para tanto, utilizou-se as duas primeiras etapas do *ProKnow-C*, sendo realizado buscas de dados em 7 bases para constituir um PB com 39 artigos teóricos alinhados com a temática formação docente e com as delimitações estabelecidas pelo pesquisador.

A temática formação docente apesar de fazer parte do contexto de todas as áreas do conhecimento tem seu desenvolvimento e evolução na área de ciências da educação. Dos 39 artigos do PB, 3 se direcionam para a área contábil tendo por base os elementos explorados nas ciências da educação para aplicação na formação docente contábil.

Os elementos da temática são recorrentes desde 1977 considerando os artigos do PB, mas sua origem é anterior a esse período, dado que elementos característicos da formação docente são resgatados e reconstruídos a partir dos contextos sociais e políticas educacionais. No entanto, de 1977 a 2016 elementos como reflexão, reflexão crítica, prática, profissionalização e ação reflexiva aparecerem com concepções interpretativas ou críticas



Contabilidade e Perspectivas Futuras

Florianópolis, SC, Brasil
Centro de Eventos da UFSC
12 a 14 de agosto de 2018

diante de políticas educacionais da época em que os artigos foram escritos e que tem influências na formação docente.

A formação docente é uma área temática abrangente, pois envolve diferentes fases de formação, teorias e concepções diferenciadas visando à formação profissional docente, fundamentada no contexto de ação do professor, em sua tarefa e no seu espaço de intervenção. Se na área de ciências da educação o campo de pesquisa é vasto, o mesmo pode ser direcionado para outras áreas de conhecimento como a contabilidade, cuja formação de bacharel não contempla a formação docente. Na Resolução 10/2004 do Conselho Nacional de Educação subentende-se que o professor necessita de formação para além do domínio do saber contábil, incorporando a formação profissional para a docência que o próprio curso não oferece. Para a área contábil diferentes pesquisas podem ser direcionadas tendo em vista uma melhor formação docente.

Sugere-se como futuras pesquisas, a partir das limitações nesta encontrada, primeiramente a realização das etapas do ProKnow-C de análise sistêmica do PB e identificação de oportunidades de futuras pesquisas. Também recomenda-se a realização de outro processo do ProKnow-C considerando a língua espanhola e francesa, pois muitos pesquisadores relevantes de formação docente são de uma dessas origens e considerando livros além dos periódicos sobretudo em função de conceitos e definições que os artigos muitas vezes não trazem dificultando a compreensão de quem não é da área de educação. Outra possibilidade é fazer o estudo dessa temática com artigos empíricos possibilitando verificar o tratamento dos elementos ou identificar novos elementos.

Referências

- Almeida, M. I. D. (2012). *Formação do Professor do Ensino Superior: Desafios e políticas institucionais*. São Paulo: Cortez Editora.
- Apostolou, B., Dorminey, J. W., Hassell, J. M., & Rebele, J. E. (2017). Accounting education literature review (2016). *Journal of Accounting Education*, 39, 1-31.
- Apostolou, B., Dorminey, J. W., Hassell, J. M., & Rebele, J. E. (2016). Accounting education literature review (2015). *Journal of Accounting Education*, 35, 20-55.
- Apostolou, B., Dorminey, J. W., Hassell, J. M., & Watson, S. F. (2013). Accounting education literature review (2010–2012). *Journal of Accounting Education*, 31(2), 107-161.
- Berbaum, J. (1982). *Étude systématique des actions de formation*. Paris: Presses Universitaires de France (PUF).
- Burrell, G., & Morgan, G. *Sociological paradigms and organizational analysis*. London: Heinemann Educational Books, 1979.
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and teacher education*, 5(1), 43-51.
- Callahan, C. M., Spiceland, C. P., Spiceland, J. D., & Hairston, S. (2016). Pilot course: A teaching practicum course as an integral component of an accounting doctoral program. *Issues in Accounting Education*, 31(2), 191–210.
- Castro, C. M. (1977). *A prática da pesquisa*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil.
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de Pesquisa*. Penso Editora.
- Cunha, M. I. D. (2015). Quality of undergraduate courses: the place of pedagogical support as a propellant for innovation and teachers' professional development. *Educar em Revista*, (57), 17-31.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Chicago: Regnery.
- Diéguez, J. L. R. (1980). Aportaciones de la investigación experimental a la formación de profesores. *Revista Española de Pedagogía*, 37-58.
- Dutra, A., Ripoll-Feliu, V.M., Fillol, A.G., Ensslin, S.R. & Ensslin, L. (2015), “The construction of knowledge from the scientific literature about the theme seaport



Contabilidade e Perspectivas Futuras

- performance evaluation". *International Journal of Productivity and Performance Management*, 64(2), 243-269.
- Ensslin, L., Ensslin, S. R., Dutra A., Nunes, N. A. & Reis C. (2017). BPM governance: a literature analysis of performance evaluation. *Business Process Management Journal*, 23(1), 71-86.
- Ensslin, S. R., Ensslin, L. Imlau, J. M. & Chaves, L. C. (2014). Processo de mapeamento das publicações científicas de um tema: portfólio bibliográfico e análise bibliométrica sobre avaliação de desempenho de cooperativas de produção agropecuária. *Revista de Economia e Sociologia Rural* (Impresso), 52, 587-608.
- Fiorentini, D., Souza Jr, A. D., & Melo, G. F. A. D. (1998). Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. *Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a)*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 307-335.
- García, M. (1999). *Formação de professores*. Porto Editora.
- Gauthier, C.; Martineau, S.; Desbiens, J.-F.; Malo, A. E Simard, D. (1998). *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Trad. do francês por Francisco Pereira de Lima. Ijuí: UNIJUÍ.
- Hains-Wesson, R., & Curran, L. (2014). Sharing stories among teachers. *Accounting Education: An International Journal*, 23(5), 502-505
- Isaia, S. (2006) Processo Formativo Docente. In: MOROSINI, Marília (Ed.). *Enciclopédia da Pedagogia Universitária*. Brasília, DF: MEC/INEP, 2006. v. 2, 351-405.
- Krom, C. L., & Williams, S. V. (2011). Tell me a story: Using creative writing in introductory accounting courses to enhance and assess student learning. *Journal of Accounting Education*, 29(4), 234-249
- Kuenzer, A. Z. (1999). As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. *Educação e Sociedade*, 20(68), 163-183.
- Laffin, M. (2009). O professor de contabilidade no contexto de novas exigências. *Contabilidade vista & revista*, 12(1), 57-78.
- Lukka, K. (2010). The roles and effects of paradigms in accounting research. *Management Accounting Research*, 21(2), 110-115.
- Medina, A.; Domingues, C. *La formacion del profesorado en una sociedad tecnológica*. Madrid: Cincel, 1989.
- Micheli, P., & Mari, L. The theory and practice of performance measurement. *Management Accounting Research*, v. 25, n. 2, p. 147-156, 2014.
- Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação (MEC). *Resolução CNE/CES n. 10, de 16/12/2004*. Institui as diretrizes curriculares do curso de graduação em Ciências Contábeis, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>.
- Miranda, G. J. (2010). Docência universitária: uma análise das disciplinas na área da formação pedagógica oferecidas pelos programas de pós-graduação stricto sensu em Ciências Contábeis. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)*, 4(2), 81-98.
- Nóvoa, A. (Coord.). (1992). *Os professores e a sua formação*. Porto: Dom Quixote.
- Nunes, C. M. F. (2001). Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, n.74, 27-42
- Pimenta, S. G. (1999). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: Pimenta, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez.
- Popkewitz, T. S., Tabachnick, B. R., & Zeichner, K. M. (1979). Dulling the senses: Research in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 30(5), 52-60.
- Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. 3.ed. São Paulo: Atlas.
- Schön, D. A. (1983a). *The reflective practitioner*. London: Temple Smith.



- Schön, D. A. (1987b). *Educaring the reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Shulman, L. (1986a). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. (1987b). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.
- Slomski, V. G. (2007). Saberes e competências do professor universitário: contribuições para o estudo da Prática Pedagógica do Professor de Ciências Contábeis do Brasil. *Revista de Contabilidade e Organizações*, 1(1), 87-103.
- Slomski, V. G. Martins, G. de A. (2008). O conceito de professor investigador: os saberes e as competências necessárias à docência reflexiva na área contábil. *Revista Universo Contábil*, 4 (4), 06-21.
- Stout, D. E. (2016). Things I have learned (thus far) ... reflections of an accounting academic. *Journal of Accounting Education*, 35, 1–19.
- Tardif, M. (2013). A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para frente, três para trás. *Educação & Sociedade*, 34(123), 551-571.
- Tardif, M., Lessard, C. & Lahaye, L. (1991). Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, 4, 215-233.
- Tardif, M.; Raymond, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, 21 (73), 209-244.
- Valmorbida, S. M. I., Ensslin, S. R., Ensslin, L. & Ripoll-Feliu, V. M. (2016). Rankings Universitários Mundiais. Que dizem os estudos internacionais? *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14, p. 1-18.
- Valmorbida, S. M., & Ensslin, L. (2016). Construção de conhecimento sobre avaliação de desempenho para gestão organizacional: uma investigação nas pesquisas científicas internacionais. *Revista Contemporânea de Contabilidade*, 13(28).
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228.
- Young, M., & Warren, D. L. (2011). Encouraging the development of critical thinking skills in the introductory accounting courses using the challenge problem approach. *Issues in Accounting Education*, 26(4), 859–881
- Zeichner, K. (1981a). Reflective teaching and field-based experience in teacher education. *Interchange*, 12(4), 1-22.
- Zeichner, K. (1983b). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.
- Zeichner, K., & Liston, D. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57(1), 23-49.