

# SABERES TÉCNICO-CIENTÍFICOS E PRÁTICOS DOS PROFESSORES DE AUDITORIA CONTÁBIL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS

*TECHNICAL-SCIENTIFIC AND PRACTICAL KNOWLEDGE  
OF ACCOUNTING AUDIT TEACHERS OF PUBLIC HIGHER EDUCATION  
INSTITUTIONS*

Matheus Vieira Camelo<sup>1</sup>  
Lúcio de Souza Machado<sup>2</sup>

## RESUMO

Este trabalho teve por objetivo a investigação e análise do conhecimento de docentes de graduação entre os saberes técnico-científicos e os saberes práticos, considerando a área de auditoria contábil. A partir do ranque internacional *QS University Ranking*, foram selecionadas as 16 instituições de ensino superior que ofertam o curso de graduação em ciências contábeis para identificar o corpo docente responsável pelas disciplinas de auditoria contábil. Para tal, foi feito o levantamento do corpo docente por intermédio dos sites das instituições, contatos por telefone ou e-mail com as secretarias. Com o corpo docente responsável por disciplinas de auditoria contábil identificado, informações foram levantadas através da plataforma Lattes acerca do currículo dos docentes. O conteúdo dos currículos foi catalogado e dividido em categorias que, com o apoio teórico revisado no trabalho, serviram de evidência para determinar a presença dos saberes técnico-científicos e práticos nos docentes investigados. As informações coletadas indicaram que a grande maioria dos professores possuem saberes técnico-científicos básicos, mas que muitos desses não continuaram a formação acadêmica na área de auditoria contábil após a graduação em ciências contábeis, têm número limitado de projetos de pesquisa em andamento e poucas publicações científicas. Sobre os saberes práticos, identificou-se que apenas metade têm atuação prática no mercado da área, enquanto mais de 40% somam mais de 21 anos de atuação como docente. Concluiu-se que, em geral, a experiência prática dos docentes no mercado de trabalho é limitada, assim como a formação continuada na área de auditoria contábil, e que a experiência como docente é a maior fonte de contato dos mesmos com a área, já que a atuação científica destes se apresentou menor do que o esperado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ciências Contábeis, Docência em Graduação, Ensino superior.

## ABSTRACT

*This study aimed to investigate and analyze the knowledge of undergraduate professors in the fields of technical-scientific and practical knowledge, specifically focusing on the area of accounting auditing. Sixteen higher education institutions offering undergraduate courses in accounting were selected based on the international QS University Ranking. The objective was to identify the faculty responsible for teaching accounting auditing courses. To achieve this, the faculty members were identified through the institutions' websites, and additional*

---

<sup>1</sup> Bacharel em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Goiás (UFG).

<sup>2</sup> Doutor em Psicologia, Mestre em Contabilidade, professor da Universidade Federal de Goiás (UFG) na graduação e mestrado em Ciências Contábeis.

## SABERES TÉCNICO-CIENTÍFICOS E PRÁTICOS DOS PROFESSORES

*information was obtained by contacting the academic departments via phone or email. Once the faculty members responsible for teaching accounting auditing were identified, their curricula vitae were collected from the Lattes platform. The content of the curricula was cataloged and divided into categories, which, in conjunction with the theoretical framework reviewed in this study, provided evidence for determining the presence of technical-scientific knowledge and practical knowledge among the investigated professors. The gathered information indicated that the majority of professors possess basic technical-scientific knowledge. However, many of them did not pursue further academic education in the field of accounting auditing beyond their undergraduate degree in accounting, had a limited number of ongoing research projects and few scientific publications. Regarding practical experience, it was identified that only half of the professors were actively engaged in the accounting industry, while over 40% had over 21 years of experience as educators in sum. The study concluded that, in general, the practical experience of professors in the job market is limited, as well as their continuous education in the field of accounting auditing. Additionally, the study found that the professors' experience as educators outweighed their involvement in scientific activities, since it was less extensive than anticipated.*

**KEYWORDS:** *Accounting Sciences. Undergraduate teaching. Higher education.*

### 1. Introdução

A formação de um professor tem há décadas sido palco de um debate sobre a relativa importância de conhecimento pedagógico *versus* conhecimento do conteúdo ministrado (Pimenta, 1996; Laffin & Gomes, 2016). A identidade profissional do docente é uma que, em geral, toma forma necessariamente através da experiência, seja ela de primeira mão (em estágios de prática docente) ou como aluno (em suas experiências escolares, por exemplo de outros professores). Isso se dá pela natureza da profissão, que não é composta por processos mecânicos ou procedimentos regrados como a de algumas outras, que podem ser aprendidas e construídas no próprio processo de formação.

Os cursos de graduação em ciências contábeis no Brasil têm como característica notável a preparação dos alunos para o mercado de trabalho (Ferreira & Hillen, 2015). Esse enfoque técnico na estruturação dos currículos e projetos pedagógicos acaba agindo em detrimento de uma formação voltada para a produção científica, acadêmica ou docência em si (D'ávila & Ferreira, 2019). Este fato torna-se importante quando é considerada a necessidade eventual de novos professores do curso de graduação, que muitas vezes terão pouca experiência docente.

A formação dos professores de ensino superior consiste em um conjunto diverso de elementos, que vão desde planejamento de aula e seleção de materiais didáticos até a gestão das interações entre alunos e professores na sala de aula (Tardif, 2000; Slomski, 2007). Muitos desses elementos ou conhecimentos não são fixos e tampouco obtidos apenas por formação acadêmica, pois continuam em constante evolução e aprimoramento na prática docente do dia a dia (Slomski et al., 2013). De forma geral, todo profissional docente precisa renovar e atualizar seus conhecimentos para que consigam oferecer a melhor aprendizagem possível (Masetto, 1998), sendo ainda mais crucial para aqueles que atuam nos cursos de contabilidade (Santana & de Araújo, 2011). Para os docentes de cursos de contabilidade, também faz parte de sua formação a fase de exploração profissional, que é quando o futuro docente acompanha a rotina e o trabalho de outros docentes, adquirindo saberes com o contato em primeira mão de forma intuitiva (Slomski et al., 2009). No estudo realizado por Miranda *et al* (2012), foi possível observar que os professores considerados referência pelos alunos tinham excelência principalmente nos saberes técnico-científicos e saberes práticos.

O ensino da auditoria contábil nos cursos de graduação brasileiros, na percepção dos alunos, não proporciona conhecimento adequado de auditoria em comparação à sua importância, sendo apontado como insuficiente ou cobrindo apenas o básico da disciplina (Bianchi et al., 2019). Isso também pode ser observado pelo fato dessas empresas terem como padrão o treinamento de seus profissionais iniciado com um curso de auditoria, onde no final já são colocados no mundo prático (Ricardino Filho, 2002; Machado et al., 2014). Quando questionados sobre aspectos como carga horária, pré-requisitos, e em qual semestre aplicar a matéria de auditoria contábil, os docentes e os auditores profissionais também apresentaram opiniões divergentes (Silva, 2008), indicando novamente o contraste entre as expectativas dos professores de graduação e o mercado de trabalho da área.

Neste trabalho, serão analisados os saberes profissionais, divididos em técnico-científicos e práticos. O primeiro trata do conhecimento na área que será lecionada, da teoria e da atualidade, que podem ser obtidos na formação do professor tanto passada (na graduação e pós-graduação) quanto na formação acadêmica continuada, por meio de congressos e publicações científicas. Já o segundo, diz respeito à experiência profissional do docente na área de auditoria, que é claramente um ponto crucial na diversificação e aplicabilidade do conteúdo ensinado, aproximando o que é dito na sala de aula ao que o aluno encontrará no mundo real (Tempesta et al., 2022).

Este assunto pode ser encontrado em outros trabalhos que analisam aspectos relevantes como composição curricular dos cursos, comparações com as exigências do mercado de trabalho e perspectivas e expectativas dos discentes. Estes trabalhos incluem: Madeira (2001), Ricardino Filho (2002), Silva (2008), Machado et al. (2014), Ferreira e Hillen (2015), Silva et al. (2016), Hoff et al. (2017), Bianchi et al. (2019) e Tempesta et al. (2022). Ao longo da pesquisa espera-se formular conclusões e reflexões sobre a direção dos saberes dos professores no presente, e que medidas podem ser tomadas no futuro para melhor atender as expectativas e necessidades dos futuros profissionais.

Para este fim, questiona-se: os docentes que ministram disciplinas de auditoria nos cursos de graduação de ciências contábeis em universidades públicas brasileiras possuem quais saberes técnico-científicos e práticos na área? Esse trabalho visa identificar e analisar os saberes e as atuações de docentes da área de Auditoria nos cursos de graduação em ciências contábeis em universidades públicas brasileiras, possibilitando a documentação do corpo docente responsável por formar os futuros profissionais auditores no mercado de trabalho, e contribuindo com a literatura acadêmica que aborda a importância de saberes práticos e teóricos do professor de graduação. Isso, com o apoio de outras pesquisas que tratam dos saberes profissionais, técnico-científicos e práticos tanto de docentes em geral (Pimenta, 1996; Tardif, 2000; Slomski, 2007; Franco, 2019) quanto dos que lecionam nos cursos de contabilidade (Slomski et al., 2009; Miranda et al., 2012; Santana & de Araújo, 2011; Slomski et al., 2013;).

## **2. Referencial Teórico**

### **2.1. Ensino de Auditoria**

A importância da auditoria é cada vez mais notável nos complexos mercados financeiros atuais, onde os relatórios financeiros e a conformidade regulamentar são questões críticas. O Conselho Internacional de Padrões de Auditoria e Garantia (IAASB), um órgão estabelecido pela Federação Internacional de Contadores (IFAC), enfatizou a importância da auditoria na manutenção da confiança pública nos relatórios financeiros e na integridade dos mercados financeiros (IAASB, 2015). O *Institute of Management Accountants* (IMA) também reconhece o importante papel que os auditores desempenham

## SABERES TÉCNICO-CIENTÍFICOS E PRÁTICOS DOS PROFESSORES

na promoção da transparência, prestação de contas e boa governança nas organizações (IMA, 2018).

Um exemplo conhecido de um caso em que a auditoria falhou ao prevenir ou detectar fraudes é o escândalo da Enron em 2001. A empresa de auditoria Arthur Andersen era responsável pela auditoria das demonstrações financeiras da Enron, uma das maiores empresas de energia do mundo na época. Apesar da empresa ser auditada, a fraude não foi detectada, levando à perda de bilhões de dólares para investidores e funcionários (Wahlen, Baginski & Bradshaw, 2014). O escândalo Enron foi um momento decisivo na história da auditoria, pois destacou a necessidade dos auditores para identificar e prevenir atividades fraudulentas e a necessidade de os auditores possuírem as habilidades, recursos e independência necessários para desempenhar suas funções de forma eficaz (Wahlen *et al.*, 2014).

As disciplinas ofertadas que abordam o tema auditoria geralmente tratam sobre as normas brasileiras e práticas como as de testes realizados na execução da auditoria profissional (Bianchi *et al.*, 2019). Essa área se encontra defasada quando comparada ao que se exige pelo mercado de trabalho, então, as empresas de auditoria de grande porte possuem como comportamento comum, apresentar cursos sobre a área aos estagiários e recém-formados ingressantes, devido a distância entre o que será cobrado dos discentes na área profissional daquilo que foram lecionados durante o curso na faculdade (Ricardino Filho, 2002; Hoff *et al.*, 2017).

A área da auditoria no mercado de trabalho costuma ter altas exigências de ingresso para os profissionais, e tanto as empresas quanto os alunos e professores de graduação reconhecem que o conteúdo apresentado ao longo da formação é insuficiente para satisfazer os pré-requisitos de entrada no mercado (Bianchi *et al.*, 2019). A experiência profissional também pode agregar no ensino, pois ela é a mais próxima da realidade que será encontrada pelos novos profissionais auditores (Miranda *et al.*, 2012). Atualmente, há um crescente esforço para buscar maneiras de aproximar as experiências em sala de aula àquelas da exceção cotidiana da profissão e também pela maior qualificação do corpo docente (Madeira, 2001; Hoff *et al.*, 2017).

As aulas ministradas nas disciplinas de auditoria são compostas em maior parte por aulas expositivas, seminários montados por alunos e ensino através de estudos de casos (Bianchi *et al.*, 2019). Esses modelos de aula são considerados os mais efetivos (Hoff *et al.*, 2017) para o ensino de auditoria, o que mostra que os planos pedagógicos dos cursos direcionados à essa área observam os resultados de eficiência das pesquisas realizadas. O ensino de auditoria, assim como qualquer outra disciplina, tem sua relevância ou qualidade fortemente dependentes na atuação do docente, cujo repertório de saberes estruturantes determina, em grande parte, a maneira pela qual o ensino dos alunos ocorre (D'ávila & Ferreira, 2019). Os saberes estruturantes da profissão docente são objeto de estudo sobre diversas perspectivas e épocas, e vê-se relevante a expansão do assunto e suas implicações para a área discutida na seção a seguir.

### 2.2. Saberes Profissionais

O conhecimento profissional no ensino engloba três amplos domínios inter-relacionados: saberes de conteúdo, saberes pedagógicos e saberes experienciais (Tardif, 2000). Em "Saberes docentes e formação profissional", Tardif (2000) afirma que estes três domínios do conhecimento devem ser integrados e aplicados no contexto do processo de "saber ensinar" para que o ensino efetivamente ocorra. Também enfatiza que o conhecimento profissional no ensino é uma construção dinâmica e evolutiva, constantemente moldada pelas experiências do professor e pelo seu crescimento profissional

contínuo. Em contraste, Franco (2019) afirma que os saberes não são facilmente categorizados ou sequer separados dos “fazeres”, ou seja, da prática. Segundo a autora, os saberes do professor são inseparáveis de sua experiência docente e de sua identidade profissional.

Neste trabalho, visando uma divisão mais objetiva e clara, serão analisados os saberes julgados como pertencentes às categorias de saberes técnico-científicos e saberes práticos. Ao longo da história teórica sobre o tema, diferentes autores contribuíram para o entendimento dos saberes na formação docente. Pimenta (1996) destaca a importância da valorização do professor como indivíduo, suas experiências pessoais e a formação contínua. Tardif (2000) ressalta a diversidade de saberes necessários para estruturar o ensino, enfatizando a formação inicial e a continuidade das pesquisas. A temporalidade na construção dos saberes e a influência da identidade do professor são abordadas por Tardif (2002) e Tardif e Raymond (2002). Slomski (2007) destaca a diversidade de origens dos saberes dos professores e a relação entre teoria e prática.

Já Slomski *et al.* (2009) destacam a importância dos saberes pedagógicos na tomada de decisões em sala de aula, ressaltando a influência das experiências do professor. Santana e Araújo (2011) identificam quatro fatores essenciais aos professores: dedicação ao exercício da docência, modo de ensinar, modo de conduzir as aulas e avaliar os alunos, e o reflexo do perfil do professor no educando. Miranda *et al.* (2012) destacam a importância das disciplinas práticas na formação do professor.

Slomski *et al.* (2013) identificam diferentes tipos de saberes utilizados pelos professores, como o pessoal, os programas, livros didáticos, exercícios, tecnologias e outros recursos, e o técnico e disciplinar. Ferreira e Hillen (2015) concluem que os cursos de pós-graduação contribuem principalmente para aprofundar conhecimentos do conteúdo. D’ávila e Ferreira (2019) ressaltam a existência histórica de saberes estruturantes da profissão docente. Franco (2019) destaca a importância do papel do sujeito na construção dos saberes pedagógicos e da prática como fonte de construção desses saberes. Tempesta *et al.* (2022) apontam a insuficiência das disciplinas na formação dos saberes didático-pedagógicos, com resultados heterogêneos, porém, indicando melhoria em relação a estudos anteriores.

Dentro dos saberes profissionais, é possível identificar dois diferentes grupos de saberes: técnico-científicos e práticos. Ambos os grupos são essenciais para formação de docentes, independentemente da área de atuação, e é crucial ao trabalho que eles sejam definidos e delimitados.

### **2.2.1. Saberes Técnico-Científicos**

O saber técnico-científico diz respeito ao conhecimento teórico de uma área, que pode ser adquirido de diversas fontes como formação escolar, formação profissional ou magisterial, ou até de livros e materiais didáticos da área (Tardif & Raymond, 2002). Esse saber não se limita apenas à memorização de informações ou fatos, mas engloba diversos processos de conexão, comparação e utilização destes, e é este o ‘conhecimento’ possuído pelos docentes e cujo objetivo é transmitir aos discentes (Pimenta, 1996).

O impacto do saber técnico-científico na atuação de um docente é considerável, uma vez que o domínio do conteúdo da área a ser lecionada é o elemento mais importante para o sucesso da transmissão de conhecimento para os discentes (Ferreira & Hillen, 2015). Segundo Slomski *et al.* (2009), estes saberes muitas vezes advêm de fontes exteriores à prática docente, como experiências sociais e familiares, programas ou currículos da instituição de ensino, cursos de aperfeiçoamento, entre outros. Muitos destes elementos são, portanto, inerentemente difíceis de categorizar ou identificar ao meio do histórico profissional ou acadêmico de um professor.

## SABERES TÉCNICO-CIENTÍFICOS E PRÁTICOS DOS PROFESSORES

As experiências da formação acadêmica e pós-graduações, no entanto, não se restringem apenas à aquisição de conhecimento curricular ou de pesquisa, pois ao longo desses processos, permeiam-se experiências sociais, existenciais e pragmáticas relevantes ao contexto cultural e estrutural das instituições de ensino e da convivência com a comunidade acadêmica e científica (Slomski, 2007).

Considerando as conclusões citadas e a estruturação de pesquisa de trabalhos anteriores, é possível definir que o currículo de formação e a produção científica-acadêmica dos docentes são fontes suficientemente confiáveis para identificar a competência do profissional quanto ao conhecimento técnico-científico, pois é o mais próximo de uma representação concreta das experiências acadêmicas e sociais associadas à aquisição destes saberes (Miranda *et al.*, 2012).

No caso específico da docência na área contábil e na auditoria principalmente, existe uma necessidade ainda maior da atualização constante, tanto no sentido de acompanhar as mudanças das normas quanto nas novas técnicas e abordagens utilizadas (Santana & de Araújo, 2011).

### 2.2.2. Saberes Práticos

Em contraste à definição do saber anterior, os saberes práticos vêm principalmente da experiência pessoal com a área de atuação de determinada disciplina (Pimenta, 1996), em que o saber técnico-científico é acumulado através do tempo por diversas pessoas e transmitido ao profissional ao longo de sua vida e convivência acadêmica, o saber prático é individual e limitado ao tempo de atuação de cada indivíduo na área em questão. Ele pode vir de experiências profissionais ou como aluno, através de diversos tempos e situações sociais (Tardif, 2002). Apesar de sua limitação temporal, o saber prático é de extrema importância para a execução de qualquer função com competência, uma vez que o conhecimento em geral beneficia-se muito ao passar por etapas de concretização e aplicação prática, que definem tanto o fazer quanto o ser do profissional (Tardif, 2002).

Em um contexto profissionalizante, ou de formação para o mercado de trabalho, o saber prático do docente também é de suma importância para o direcionamento de conteúdo e conhecimento do currículo, além da formação de expectativas e noções dos discentes sobre o contexto da disciplina dentro da profissão e sua atuação (Tempesta *et al.*, 2022). O tempo de atuação é extremamente importante não só pela “quantidade” de experiências diferentes, mas também pela importância temporal nos processos de adquirir conhecimentos práticos como docente (Tardif, 2000). Através da prática profissional, o indivíduo tem a oportunidade de aprender por tentativa e erro, e vivenciar a cultura e a vivência do profissional da área, além de possibilitar novas conexões entre teoria e prática, diminuindo a distância entre ambos (Tempesta *et al.*, 2022).

Diversos estudos anteriormente realizados indicam que ambos professores e alunos valorizam e acreditam na importância da prática prévia do docente para a qualidade e relevância de seu ensino (Slomski *et al.*, 2009; Santana & de Araújo, 2011; Miranda *et al.*, 2012; Bianchi *et al.*, 2019; Tempesta *et al.*, 2022). Os métodos de ensino e modelos de aula também foram considerados elementos importantes na determinação de qualidade ou relevância do currículo de ensino nos cursos segundo os mesmos estudos, com alunos avaliando os conteúdos relacionados à execução de trabalhos, prática de detecção de fraude e planejamento sendo destacados como mais importantes (Bianchi *et al.*, 2019).

Em anos recentes, o modelo de aula baseado em Estudos de Caso em auditoria tem crescido em popularidade, em grande parte pela possibilidade que este modelo tem de centrar o ensino em discussões gerais e solução de problemas, além da aproximação das atividades em sala de aula e das atividades profissionais do trabalho (Baldauf *et al.*, 2020). O sucesso deste modelo de aula pode ser interpretado como uma das maneiras onde a experiência

profissional do docente na área de auditoria se demonstra como um recurso importante para o planejamento e execução das atividades, e o desenvolvimento social e experimental dos alunos quanto à execução das atividades da profissão contábil em auditoria. A experiência prévia do professor na área contábil pode ser crucial para o planejamento e alinhamento dos objetivos de aula com as experiências do mercado de trabalho, uma vez que a percepção do docente das habilidades relevantes prova-se importante para o sucesso de modelos práticos de aula (Baldauf *et al.*, 2020).

### 3. Procedimentos Metodológicos

Com o propósito de identificar os saberes profissionais, técnico-científicos e práticos dos professores nas disciplinas de auditoria dos cursos de graduação de ciências contábeis, foi feito o levantamento e investigação do corpo docente das instituições brasileiras de ensino superior públicas mais bem ranqueadas pelo *QS University Rankings* para o ano de 2023. Ao obter a lista das 25 primeiras universidades desse ranqueamento, e excluir as instituições que não oferecem curso de bacharelado em Ciências Contábeis, as seguintes foram selecionadas:

**Tabela 1** Tabela de IES analisadas

Instituição de Ensino Superior	Posição no ranking <i>QS University Rankings 2023</i>
Universidade de São Paulo (USP)	115
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	333
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)	441
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	701-750
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	751-800
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	801-1000
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	801-1000
Universidade de Brasília (UnB)	801-1000
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	1001-1200
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	1001-1200
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	1001-1200
Universidade Estadual de Londrina (UEL)	1201-1400
Universidade Federal Fluminense (UFF)	1201-1400
Universidade Federal da Bahia (UFBA)	1201-1400
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	1201-1400
Universidade Federal de Goiás (UFG)	1201-1400

O *QS University Rankings* é feito por uma organização britânica, responsável pela publicação anual de uma classificação de universidades de todo o mundo, a *QS Quacquarelli Symonds*, através de uma metodologia que inclui diversas variáveis, como a frequência de citações, o número de alunos e docentes internacionais, relação numérica entre corpo docente e discente, reputação dos docentes, reputação profissional dos formandos. Considerada uma das classificações mais populares e visitadas na internet para avaliar universidades internacionais, e especialmente destacada por sua estabilidade e foco em pesquisa (Loyola-González *et al.*, 2020).

Esta pesquisa é de caráter qualitativo e descritivo, utilizando a análise de conteúdo (Bardin, 2016) para tratar as informações e dados levantados que dizem respeito ao currículo profissional e acadêmico de docentes no contexto definido anteriormente. Com esse

## SABERES TÉCNICO-CIENTÍFICOS E PRÁTICOS DOS PROFESSORES

tratamento em mente, para os propósitos desta pesquisa, consideramos apenas os dados abertamente disponíveis na plataforma, disponibilizados pelos próprios docentes.

Inicialmente, foi feita uma pesquisa nos portais *online* das instituições selecionadas para identificar o corpo docente da área de auditoria das universidades. As informações que não estavam amplamente disponíveis por este meio foram solicitadas através de contato com as secretarias das instituições solicitando os dados. Com os profissionais docentes identificados, o próximo passo consistiu em localizar o currículo deles através da plataforma Lattes, ou então por contato com as instituições ou docentes. Os dados foram coletados no mês de junho de 2023. Durante o processo de coleta de dados, criou-se uma planilha digital no programa Google Sheets como objetivo de organizar e consolidar os dados, dando a devida importância para as informações mais relevantes à pesquisa.

Quanto aos saberes técnico-científicos, os currículos foram analisados seguindo a estrutura de Tempesta et al. (2022), que considera duas categorias para caracterizar os saberes técnico-científicos: formação acadêmica e produção científica, desde que abranjam temas relacionados à auditoria contábil. Já para os saberes práticos, conforme a definição de Pimenta (1996), são aqueles que vêm principalmente da experiência pessoal com a área de atuação de determinada disciplina, sendo individual e limitado ao tempo de atuação na área em questão. Adequando essa definição no conjunto de informações que os currículos na plataforma Lattes trazem, identificaram-se como categorias relevantes para analisar os saberes práticos: a atuação profissional, captada pelo tempo de atuação profissional, tanto docente, quanto no mercado com cargos relacionados a auditoria; se atua como revisor de periódicos e se é membro de algum comitê.

Tardif (2002) argumentou que o saber prático pode vir por meio de experiências profissionais ou como aluno, através de diversos tempos e situações sociais. Seguindo essa lógica, para esta pesquisa, entende-se como saber prático relacionado às experiências sociais as seguintes subcategorias que constam no Lattes: participação e organização de eventos e feiras, prêmios e títulos recebidos.

Baseando-se nos currículos disponíveis dos docentes, informações como trabalhos publicados, cursos de extensão, mestrados e doutorados, tempo de atuação na docência e dentro do contexto de mercado, assim como demais informações consideradas relevantes foram organizadas e categorizadas de acordo com parâmetros definidos acima para cada tipo de saber conforme os autores citados.

Conforme consta na estrutura dos currículos na Plataforma Lattes, os campos analisados em cada categoria possuem subcategorias. Neste estudo, foram examinadas as subcategorias expostas na Tabela 2 e 3.

**Tabela 2** *Saberes técnico-científicos*

Categoria	Subcategoria	Item
Formação Acadêmica	Formação Acadêmica	Graduação; Mestrado; Doutorado; Pós-doutorado; Formação em auditoria
Produção Científica	Projetos	Projeto de pesquisa; Projeto de ensino; Projeto de extensão; Projeto de desenvolvimento; Outros Projetos
Produção Científica	Produção Bibliográfica	Artigos completos publicados em periódicos; Livros publicados; Capítulos de livros publicados; Resumos expandidos publicados em anais de congressos; Textos em jornais; Resumos publicados em anais de congressos; Trabalhos completos publicados em anais de congresso; Artigos aceitos para publicação; Apresentações de trabalho; outras produções bibliográficas



Produção Científica	Produção Técnica	Assessoria e consultoria; Processos técnicos; Trabalhos técnicos; Entrevistas e mesas redondas; outras produções; demais tipos de produção técnica; demais trabalhos
Produção Científica	Participação em Bancas	Monografias – aperfeiçoamento e especialização; Trabalho de conclusão de curso de graduação; Mestrado; Teses de doutorado; Qualificações de doutorado; Qualificações de mestrado; Comissões julgadoras
Produção Científica	Orientações	Monografia de aperfeiçoamento/especialização; Mestrado; Doutorado; Pós-Doutorado; Trabalho de conclusão de curso de graduação; Iniciação científica; Orientação de outra natureza

Fonte: autoria própria com base nas categorias de Tempesta *et al.* (2022).

**Tabela 3 Saberes práticos**

Categoria	Subcategoria	Item
Atuação Profissional	Tempo de Atuação Profissional	Experiência prática como auditor; Experiência prática como docente
Atuação Profissional	Revisor	Periódico; Projeto de fomento;
Atuação Profissional	Membro	Corpo editorial; Comitê de assessoramento
Experiência Social	Eventos	Participação; Organização
Experiência Social	Prêmios e Títulos	Recebidos

Fonte: autoria própria com base em Pimenta (1996) e Tardif (2002).

Das 16 universidades listadas na Tabela 1, foi excluída a Universidade Estadual do Rio de Janeiro, pois seus dados não foram possíveis de serem coletados devido a não identificação do corpo docente responsável pelas disciplinas de auditoria no site da universidade, não houve resposta via e-mail e no número telefônico informado não houve atendimento. Foram excluídos também 2 docentes que não possuem currículo cadastrado na plataforma Lattes, um da Universidade Federal Fluminense e outro da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Assim, a amostra é composta por 15 universidades e um total de 40 docentes, como pode ser observado na Tabela 4.

**Tabela 4 Quantidade de docentes por IES**

Instituição de Ensino Superior	Região	Quantidade de Docentes	%
Universidade de São Paulo (USP)	Sudeste	4	10%
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)		4	10%
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)		1	2,5%
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)		2	5%
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)		1	2,5%
Universidade Federal Fluminense (UFF)		4	10%
<b>Total da região Sudeste</b>		<b>16</b>	<b>40%</b>
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Sul	3	7,5%
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)		4	10%
Universidade Federal do Paraná (UFPR)		2	5%
Universidade Estadual de Londrina (UEL)		1	2,5%
<b>Total da região Sul</b>		<b>10</b>	<b>25%</b>
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	Nordeste	1	2,5%
Universidade Federal da Bahia (UFBA)		5	12,5%

## SABERES TÉCNICO-CIENTÍFICOS E PRÁTICOS DOS PROFESSORES

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)		2	5%
<b>Total da região Nordeste</b>		<b>8</b>	<b>20%</b>
Universidade de Brasília (UnB)	Centro Oeste	3	7,5%
Universidade Federal de Goiás (UFG)		3	7,5%
<b>Total da região Centro Oeste</b>		<b>6</b>	<b>15%</b>
<b>TOTAL</b>		<b>40</b>	<b>100%</b>

Conforme dados da Tabela 4, dos 40 professores, 29 (72,50%) são homens e 11 (27,50%) são mulheres. Com relação a região do país, os dados indicam que a maior quantidade de docentes é da região Sudeste, 40%, seguida da região Sul com 25%, Nordeste com 20% e por fim, Centro Oeste com 15% da amostra. Esses resultados são semelhantes aos encontrados por Slomski (2009). No tocante ao quesito de atualização do currículo Lattes, os currículos com última data de atualização em 2023 foram considerados como atualizados e os que tiveram data anterior a esse ano como não atualizados. Conforme a análise dos dados, do total da amostra (40), 62,50% dos docentes mantêm seus currículos atualizados enquanto 37,50% não os mantêm. Como consequência, os dados de 14 professores estão desatualizados, e, portanto, possivelmente errados quanto a seus vínculos com as instituições ou disciplinas ministradas. Os dados foram coletados ao longo do mês de junho de 2023, visto que alguns dados foram coletados após a resposta tardia via e-mail das universidades indicando os docentes que ministram disciplinas de auditoria no curso de graduação de ciências contábeis.

#### 4. Análise dos Resultados

##### 4.1. Saberes Técnico-Científicos

Ao analisar a formação acadêmica dos docentes, do total de 40, de acordo com a Tabela 5, 97,50% possuem graduação em ciências contábeis, e apenas 1 docente da Universidade Federal Fluminense (2,50%) não apresentou sua formação em graduação no currículo. Com relação ao mestrado, 72,50% possuem mestrado em ciências contábeis, 3 docentes (7,50%) não possuem ou não informaram. Os demais (20%) possuem em outras áreas do conhecimento. Já com doutorado concluído somam-se 47,50% em ciências contábeis, e em andamento, 7,50%. Por fim, apenas 10% da amostra possui pós-doutorado e nenhum foi identificado na área de ciências contábeis.

Estes resultados demonstram que há iniciativa por parte dos docentes em ter um aprofundamento maior dos seus conhecimentos por meio de pós-graduação, contrastando com o posicionamento de Ferreira e Hillen (2015). Como segundo o Art.66 da LDB, a preparação para a docência em nível superior é feita através da pós-graduação (BRASIL, 1996), os resultados conformam às expectativas, já que 72,50% dos docentes pesquisados preenchem esse pré-requisito.

**Tabela 5** Área de formação dos docentes

Formação Acadêmica	Área de Formação	Nº de Docentes	% de Docentes
Graduação	Ciências Contábeis	39	97,50%
	Sem Informações	1	2,50%
	<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100%</b>
Mestrado	Ciências Contábeis	29	72,50%
	Não Possuem/Sem Informações	3	7,50%

	Administração	4	10,00%
	Engenharia de produção	1	2,50%
	Engenharia Civil	1	2,50%
	Economia	1	2,50%
	Gestão empresarial	1	2,50%
	<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100%</b>
Doutorado	Ciências Contábeis	19	47,50%
	Ciências Contábeis – em andamento	3	7,50%
	Administração	4	10,00%
	Economia	1	2,50%
	Engenharia de Produção	2	5,00%
	Não Possuem/Não Informado	10	25,00%
	Psicologia	1	2,50%
	<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100%</b>
Pós-Doutorado	Ciências Humanas	1	2,50%
	Ciências Sociais Aplicadas	2	5,00%
	Não Possuem	36	90,00%
	Não Informou a Área	1	2,50%
	<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100%</b>
Formação em Auditoria	Graduação	18	45,00%
	Mestrado	4	10,00%
	Doutorado	4	10,00%
	Especialização	13	32,50%
	Não Informado	1	2,50%
	<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100%</b>

Para identificar saberes técnico-científicos específicos na área de auditoria, criou-se a variável formação em auditoria. Os docentes formados em ciências contábeis que não tiveram especialização, dissertação de mestrado ou tese de doutorado na temática de auditoria foram considerados com formação em graduação. Com base na Tabela 5, 45,00% possuem somente a graduação em ciências contábeis. Isso demonstra que os docentes possuem o conhecimento teórico em auditoria adquirido apenas por meio de disciplinas de graduação em ciências contábeis. Enquanto 32,50% aprofundaram seus conhecimentos com especialização em auditoria, apenas 10% dos docentes possuem mestrado em ciências contábeis com tema de dissertação desenvolvido na área de auditoria. Além disso, somente 10% possuem maior grau de aprofundamento por terem doutorado em ciências contábeis com tese desenvolvida em auditoria.

Esses resultados mostram que os docentes analisados possuem saberes técnico-científicos no nível mínimo necessário para a docência, pois como foi visto, 97,50% possuem pelo menos nível de graduação em ciências contábeis, e apenas 1 docente não disponibilizou esta informação. De acordo com Ferreira e Hillen (2015), o domínio do conteúdo da área é o elemento mais importante para o sucesso da transmissão de conhecimento para os discentes, fazendo-se necessário o conhecimento além da graduação.

## SABERES TÉCNICO-CIENTÍFICOS E PRÁTICOS DOS PROFESSORES

Na Tabela 6 estão os resultados da análise da participação dos docentes em projetos. O projeto que possui a maior quantidade de docentes é o projeto de pesquisa, com 35% de docentes. O segundo projeto de maior percentual de docentes é o projeto de extensão. Apesar da grande maioria dos docentes não informar a participação em projetos, os poucos que constam mantêm-se na faixa de 1 a 5 projetos, demonstrando baixo envolvimento dos docentes na produção científica e acadêmica e os programas de extensão e continuidade das universidades.

**Tabela 6** *Projetos*

Saberes	Quantidade						Total
	0	1-5	6-10	11-15	16-20	+21	
Projeto de Pesquisa	26	13	1	0	0	0	40
%	65,00%	32,50%	2,50%	0%	0%	0%	100%
Projeto de Ensino	39	1	0	0	0	0	40
%	97,50%	2,50%	0%	0%	0%	0%	100%
Projeto de Extensão	37	3	0	0	0	0	40
%	92,50%	7,50%	0%	0%	0%	0%	100%
Projeto de Desenvolvimento	39	1	0	0	0	0	40
%	97,50%	2,50%	0%	0%	0%	0%	100%
Outros Projetos	38	2	0	0	0	0	40
%	95,00%	5,00%	0%	0%	0%	0%	100%

Ao analisar a produção bibliográfica dos docentes, os resultados da Tabela 7 indicam que o tipo de produção que possui o maior envolvimento dos docentes são artigos publicados em periódicos (50%), seguido de trabalhos completos publicados em anais de congressos (45%) e apresentações de trabalhos (45%). Mesmo assim, novamente observou-se que uma quantidade considerável dos docentes não possui sequer artigos publicados em periódicos, com apenas 3 sendo autores de livros publicados e 6 autores ou coautores em capítulos de livros. Como foi o caso dos projetos, estes dados apontam pouca participação do docente na comunidade científica e acadêmica, comprometendo tanto seu conhecimento atualizado da área quanto a participação do corpo docente universitário na pesquisa e revisão da área em questão.

**Tabela 7** *Produção bibliográfica*

Saberes	Quantidade						Total
	0	1-5	6-10	11-15	16-20	+21	
Artigos completos publicados em periódicos	20	16	1	2	0	1	40
%	50,00%	40,00%	2,50%	5,00%	0%	2,50%	100%
Livros publicados	37	2	1	0	0	0	40
%	92,50%	5,00%	2,50%	0%	0%	0%	100%
Capítulos de livros publicados	34	6	0	0	0	0	40
%	85,00%	15,00%	0%	0%	0%	0%	100%
Textos em jornais	37	3	0	0	0	0	40

%	92,50%	7,50%	0%	0%	0%	0%	100%
Resumos publicados em anais de congressos	36	4	0	0	0	0	40
%	90,00%	10,00%	0%	0%	0%	0%	100%
Trabalhos completos publicados em anais de congressos	22	10	5	1	2	0	40
%	55,00%	25,00%	12,50%	2,50%	5,00%	0%	100%
Artigos aceitos para publicação	37	3	0	0	0	0	40
%	92,50%	7,50%	0%	0%	0%	0%	100%
Apresentações de trabalhos	22	13	4	1	0	0	40
%	55,00%	32,50%	10,00%	2,50%	0%	0%	100%

A Tabela 8 demonstra que os docentes possuem maior envolvimento em produção técnica relacionada a assessoria e consultoria, demonstrando que mesmo com a atuação em docência, 50% deles fazem assessoria na área de auditoria. Isso significa que eles continuam envolvidos com a prática no mercado de trabalho, mas que a limitação a assessorias e consultorias, além do breve tempo em atuação, delimita o possível conhecimento da realidade do trabalho do auditor.

**Tabela 8** *Produção técnica*

Saberes	Quantidade						Total
	0	1-5	6-10	11-15	16-20	+21	
Assessoria e Consultoria	20	16	1	2	0	1	40
%	50,00%	40,00%	2,50%	5,00%	0%	2,50%	100%
Trabalhos Técnicos	37	2	1	0	0	0	40
%	92,50%	5,00%	2,50%	0%	0%	0%	100%
Entrevistas, Mesas Redondas	34	6	0	0	0	0	40
%	85,00%	15,00%	0%	0%	0%	0%	100%
Outras Produções	37	3	0	0	0	0	40
%	92,50%	7,50%	0%	0%	0%	0%	100%

No quesito participação em bancas, conforme Tabela 9, os docentes estão mais envolvidos em bancas de TCC (55%), seguido de bancas de mestrado (35%). Assim como apontaram os dados anteriores, as participações na área de produção técnica são poucas, diminuindo as oportunidades dos docentes de participar e auxiliar diretamente na área de pesquisa que diz respeito às disciplinas regidas.

**Tabela 9** *Participação em bancas*

Saberes	Quantidade						Total
	0	1-5	6-10	11-15	16-20	+21	
Monografias - Especialização	30	7	1	0	0	2	40
%	75,00%	17,50%	2,50%	0%	0%	5,00%	100%
TCC	18	14	4	1	1	2	40

## SABERES TÉCNICO-CIENTÍFICOS E PRÁTICOS DOS PROFESSORES

%	45,00%	35,00%	10,00%	2,50%	2,50%	5,00%	100%
Mestrado	26	10	2	1	0	1	40
%	65,00%	25,00%	5,00%	2,50%	0%	2,50%	100%
Teses de Doutorado	31	9	0	0	0	0	40
%	77,50%	22,50%	0%	0%	0%	0%	100%
Qualificações de Doutorado	33	7	0	0	0	0	40
%	82,50%	17,50%	0%	0%	0%	0%	100%
Qualificações de Mestrado	33	4	3	0	0	0	40
%	82,50%	10,00%	7,50%	0%	0%	0%	100%

Do mesmo modo que estão envolvidos na participação em bancas de TCC, os docentes possuem maior quantidade de orientandos em TCC (72,50%), com a maioria não participando de nenhuma banca de outros níveis de qualificação, conforme Tabela 10. A baixa participação nas bancas de defesa e orientação de trabalhos mais avançados novamente indica uma possível distância dos docentes em relação às produções científicas de seus alunos e colegas, e diminui a exposição deles a novos trabalhos de pesquisa.

Tabela 10 Orientações

Saberes	Quantidade						Total
	0	1-5	6-10	11-15	16-20	+21	
Monografia - Especialização	25	7	2	2	0	4	40
%	62,50%	17,50%	5,00%	5,00%	0%	10,00%	100%
Mestrado	32	6	1	1	0	0	40
%	80,00%	15,00%	2,50%	2,50%	0%	0%	100%
Doutorado	37	3	0	0	0	0	40
%	92,50%	7,50%	0%	0%	0%	0%	100%
TCC	11	12	8	4	1	4	40
%	27,50%	30,00%	20,00%	10,00%	2,50%	10,00%	100%
Iniciação Científica	35	5	0	0	0	0	40
%	87,50%	12,50%	0%	0%	0%	0%	100%
Orientações de outra natureza	37	3	0	0	0	0	40
%	92,50%	7,50%	0%	0%	0%	0%	100%

Esses resultados evidenciam que mais da metade dos docentes que ministram disciplinas de auditoria não estão ativamente em contato com atualizações e pesquisas acerca da área, pois suas contribuições se limitam ao TCC, na maioria dos casos. Isso demonstra que eles estão deixando de aprimorar seus saberes técnico-científicos, uma vez que Santana & de Araújo (2011) afirmam que a pesquisa científica é um dos meios do docente dominar e aprofundar seus conhecimentos, e que por isso todo docente precisa renovar e atualizar seus conhecimentos a fim de oferecer o melhor aprendizado possível.

#### 4.2. Saberes Práticos

Com relação à atuação profissional, conforme Tabela 11, 52,50% dos docentes possuem experiência prática na área de auditoria. O maior percentual de docentes possui de 1 a 5 anos de experiência (15%), seguido de 11 a 15 anos (12,50%) e mais de 21 anos (10%). Conforme a análise curricular dos docentes, essas experiências envolvem cargos de auditoria em empresas e nos órgãos especializados em auditoria como, por exemplo, Instituto dos Auditores Internos do Brasil.

**Tabela 11** *Tempo de atuação profissional*

Atuação profissional	Tempo de experiência em anos						Total
	0	1-5	6-10	11-15	16-20	+21	
Tempo de experiência prática	19	6	3	5	3	4	40
%	47,50%	15,00%	7,50%	12,50%	7,50%	10,00%	100%
Tempo de experiência Docente	0	2	9	3	9	17	40
%	0%	5,00%	22,50%	7,50%	22,50%	42,50%	100%

Esses resultados demonstram que quase metade dos docentes deste estudo não possui saberes práticos com relação à experiência no mercado de trabalho em auditoria, o que deixa de contribuir para o desenvolvimento da disciplina ministrada, pois conforme Tempesta *et al.* (2022), o docente deixa de ter a noção do que abordar e ensinar aos discentes sobre a profissão e atuação. Para Tardif (2000), o tempo de experiência é muito importante nos processos de conhecimentos práticos. Os resultados mostraram que 15% só possuem entre 1 e 5 anos. Quando comparados às demais faixas na Tabela 7, principalmente com mais de 21 anos de experiência (10%) percebe-se uma carência de profissionais extremamente experientes.

Já quando se trata de experiência como docente, 42,50% possuem mais de 21 anos de experiência, demonstrando que possuem saberes práticos importantes relacionados aos métodos de ensino e modelos de aula, visto que há elementos de planejamento de aula, seleção de materiais didáticos até a gestão das interações entre alunos e professores que estão em constante evolução e aprimoramento na prática docente (Tardif, 2000; Slomski, 2007; Slomski *et al.*, 2013).

A discrepância entre a experiência docente e a experiência profissional no mercado de trabalho vai de contramão com os resultados demonstrados por Miranda *et al.* (2012), onde foi apurado que os docentes mais bem avaliados pelos discentes eram os que possuíam mais experiência profissional na área de trabalho em questão. Essas experiências são importantes, pois, como cita Bianchi *et al.* (2019), Baldauf *et al.* (2020), Madeira (2001) e Hoff *et al.* (2017) são esses saberes práticos que determinam a qualidade ou relevância do currículo de ensino nos cursos, sendo essencial para o ensino nas aulas com as experiências do mercado de trabalho. No entanto, os resultados de baixa participação e produção acadêmica discordam com as observações de D'ávila e Ferreira (2019) de que os professores possuem maior foco na produção científica, uma vez que não há evidências demonstrando grande foco nestas iniciativas.

De certa forma, os resultados que dizem respeito ao tempo de experiência profissional e a distribuição dos anos de experiência no mercado podem refletir uma mudança de perfil do professor universitário. Isso ocorre seguindo a mudança das exigências acadêmicas para a atuação na docência de ensino superior nas universidades brasileiras, seguindo a Lei nº 12.772 (Brasil, 2012). Os pré-requisitos mais avançados sobre a formação, especificamente a exigência do doutorado, limita a possibilidade de um docente atuar de

## SABERES TÉCNICO-CIENTÍFICOS E PRÁTICOS DOS PROFESSORES

maneira significativa no mercado de trabalho em paralelo à sua formação acadêmica. Além disso, a dedicação exclusiva às universidades pode agir, mais uma vez, como fator limitante para a participação destes profissionais fora da sala de aula.

Na Tabela 12, estão os resultados dos demais saberes práticos investigados neste estudo. A maior quantidade de docentes participou de mais de 21 eventos (60%). Já na organização, 32,50% organizaram de 1 a 5 eventos. Com relação aos prêmios, 65% receberam pelo menos 1, e os prêmios em comum entre eles são de melhor docente do ano. Os resultados permitem concluir que os docentes estão mais engajados em participar de eventos do que em organizá-los.

**Tabela 12** Demais saberes práticos

Saberes	Quantidade						Total
	0	1-5	6-10	11-15	16-20	+21	
Eventos - Participação	2	5	2	4	3	24	40
%	5,00%	12,50%	5,00%	10,00%	7,50%	60,00%	100%
Eventos - Organização	14	13	8	2	0	3	40
%	35,00%	32,50%	20,00%	5,00%	0%	7,50%	100%
Prêmios e títulos	14	10	7	1	1	7	40
%	35,00%	25,00%	17,50%	2,50%	2,50%	17,50%	100%
Revisor de Periódico	22	8	2	5	1	2	40
%	55,00%	20,00%	5,00%	12,50%	2,50%	5,00%	100%
Revisor de Projeto de Fomento	38	2	0	0	0	0	40
%	95,00%	5,00%	0%	0%	0%	0%	100%
Membro de Corpo Editorial	28	10	2	0	0	0	40
%	70,00%	25,00%	5,00%	0%	0%	0%	100%
Membro de Comitê de Assessoramento	39	1	0	0	0	0	40
%	97,50%	2,50%	0%	0%	0%	0%	100%

A participação e organização em eventos em geral possibilita ao conhecimento das pesquisas e iniciativas atuais da área em questão, além de proporcionar a interação dos docentes com um corpo mais diversos de acadêmicos, profissionais e outros atuantes do assunto pautado na proposta do evento. Segundo Masetto (1998), esse tipo de envolvimento é uma das principais maneiras de manter seus conhecimentos atualizados, uma questão apontada como fundamental na área de auditoria contábil (Santana & de Araújo, 2011).

Por fim, é possível apontar uma tendência em todas as Tabelas organizadas sobre a baixa participação do corpo docente em atividades de estudo e aprimoramento científico, sejam eles através de pesquisa na publicação ou orientação de trabalhos, participação e leitura de trabalhos defendidos em banca, ou até mesmo projetos de extensão de diversas propostas. Os resultados em geral apontam que, em sua maioria, os professores responsáveis pela docência de auditoria contábil atuam prioritariamente apenas na sala de aula, portanto, limitando suas possibilidades de agregar novos conhecimentos ao repertório de saberes técnico-científicos e práticos.

## 5. Conclusão

Esta pesquisa identificou e analisou os saberes técnico-científicos e práticos de docentes que ministram disciplinas de auditoria contábil nos cursos de graduação em



ciências contábeis em universidades brasileiras com melhores colocações no ranque feito pelo *QS University Rankings* para o ano de 2023. Para isso, foram identificados por meio de site, contato via telefone e e-mail da universidade, os docentes responsáveis pelas disciplinas de auditoria contábil. A coleta de dados sobre os saberes ocorreu por meio dos currículos dos docentes da amostra disponíveis na plataforma Lattes.

De acordo com Ferreira e Hillen (2015), os cursos de graduação em ciências contábeis no Brasil têm como principal característica preparar os discentes para o mercado de trabalho. Por isso, ao analisar os saberes técnico-científicos e práticos teve-se o entendimento da formação desse docente e como ele contribui para a formação do discente e como o prepara para o mercado de trabalho. Os resultados mostraram que os docentes, em sua maioria, têm pouco envolvimento com as áreas técnico-científicas e práticas. Apesar de longas experiências como docente, a produção científica e acadêmica dos profissionais estudado é preocupantemente baixa. Ao mesmo tempo, há pouca ou breve experiência adquirida no mercado de trabalho na área de auditoria contábil, possivelmente devido há exigência legal sobre o nível de graduação do docente, impossibilitando a afirmação de que há o foco em um tipo de saber acima ao outro, como apontaram D'ávila e Ferreira (2019).

Ao responder ao problema de pesquisa deste estudo, pode-se afirmar que, aproximadamente, cerca de metade dos docentes da amostra possuem apenas os saberes básicos técnico-científicos e práticos na área de auditoria. Essa afirmação é possível, visto que apenas 52,50% possuem o principal saber de atuação profissional em auditoria, a experiência no mercado, e que apenas 30% somam mais de 10 anos de experiência. Tratando-se do principal saber técnico-científico de formação acadêmica, 97,50% possuem conhecimentos teóricos mínimos na área de auditoria ao terem a graduação em ciências contábeis. Mais da metade dos docentes analisados possuem formações acima do grau de bacharelado, mas quando consideramos apenas a área de auditoria, a grande maioria possui apenas o conhecimento adquirido pelo primeiro grau de formação acadêmica.

Outra análise importante que apontou resultados abaixo do esperado foi a ausência generalizada de participação ativa dos docentes em projetos de continuação e extensão da formação universitária, e da baixa contribuição para a área científica da auditoria contábil, e mais especificamente à docência deste assunto. A realidade ilustrada pelos dados disponíveis é de que um número considerável de profissionais docentes da área de auditoria contábil nas instituições de ensino superior melhor avaliadas internacionalmente raramente atuam fora da sala de aula, seja no mercado de trabalho ou na produção acadêmica.

Esses resultados deixam claro que além de adquirir mais saberes práticos para diminuir a discrepância que existe entre a teoria e prática ensinada em sala de aula, os docentes em questão não têm atuação significativa no desenvolvimento de pesquisas e projetos na área de auditoria contábil. Isso também aponta possíveis motivos de insatisfação e insuficiência do ensino de auditoria nas disciplinas de graduação, pois conforme o estudo de Miranda *et al.* (2012), os discentes consideram como referência os docentes que possuem saberes técnico-científicos e práticos.

Este estudo apresenta limitações a serem destacadas: alguns currículos analisados estão desatualizados há mais de 2 anos; outros não possuem informações suficientes para a análise dos saberes; existe menor confiabilidade dos dados pela natureza de autodeclaração das informações contidas na plataforma, e as tentativas não atendidas de contato com as instituições para obter ou confirmar informações. Para pesquisas futuras, recomenda-se aumentar o tamanho da amostra, o tempo disponível para a coleta e análise dos dados. Poderia haver benefício também na análise dos saberes de professores que ministram disciplinas de auditoria contábil em universidades públicas versus docentes de universidades privadas, assim como o maior detalhamento das informações disponíveis no estudo. Além

## SABERES TÉCNICO-CIENTÍFICOS E PRÁTICOS DOS PROFESSORES

disso, pode-se investigar se existe alguma relação entre os saberes técnico-científicos e práticos com a reputação ou avaliação dos docentes por parte dos discentes, semelhante à pesquisa feita anteriormente por Bianchi *et al.* (2019).

### Referências

Baldauf, J., Grascitz, S. & Müller, C. (2020) A teaching concept for auditing – evaluation of the ILPA case. *Accounting Education*, 29(4), 372-408.

Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo* (1. ed.). Edições 70.

Bianchi, M., Werlang, J. D., Venturini, L. D. B. & Machado, V. N. (2019). Percepção dos discentes do curso de Ciências Contábeis e da Especialização em Perícia e Auditoria acerca do ensino e do mercado de trabalho em Auditoria. *Revista Ambiente Contábil*, 11(2), 266–285.

D'ávila, C & Ferreira, L. G. (2019). Saberes Estruturantes Da Prática Pedagógica Docente um repertório para a sala de aula. In d'Ávila, C., Marin., A. J., Franco, M. A., Ferreira, L. G. (2019). *Didática: saberes estruturantes e formação de professores* (Vol. 3). FAGED/UFBA.

Ferreira, M. M. & Hillen, C. (2015). Contribuições da pós-graduação stricto sensu para o aprendizado da docência de professores de contabilidade. *Enfoque: Reflexão Contábil*, 345(3), 125-143.

Franco, M. A. S. (2019). Saberes Pedagógicos: Reflexões conceituais. In d'Ávila, C., Marin., A. J., Franco, M. A., Ferreira, L. G. (2019). *Didática: saberes estruturantes e formação de professores* (Vol. 3). FAGED/UFBA.

Hoff, J., Alberton, L. & Camargo, R. de C. C. P. (2017). A visão da academia e do mercado de trabalho sobre o ensino da auditoria. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade*, 11(1), 52-68.

International Auditing and Assurance Standards Board (2015). *IAASB Handbook of International Auditing, Assurance, and Ethics Pronouncements*.

Institute of Management Accountants (2018). *Statement of Position (SOP) 82-1: Consideration of Fraud in a Financial Statement Audit*.

Laffin, M. & Gomes, S. M. da S. (2016). Formação do professor de contabilidade: O tema em debate. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(77).

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Recuperado de [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm).

Lei n.º 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/12772.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12772.htm).

CAMELO, M. V.; MACHADO, L. S.

Loyola-González, O., Medina-Pérez, M. A., Valdez, R. A. C. & Choo, K. K. R. (2020). A contrast pattern-based scientometric study of the QS world university ranking. *IEEE Access*, 8, 206088-206104.

Machado, L., Machado, M. R. R. & Guerra, F. M. (2014). Formação do auditor nas instituições de ensino superior e a capacitação profissional nas firmas de auditoria. *Revista de Contabilidade da UFBA*, 8(1), 4-20.

Madeira, C. A. (2001). Avaliação do Ensino de Auditoria nos Cursos de Graduação de Ciências Contábeis – Uma pesquisa exploratória. São Paulo. [Dissertação, Faculdade de Ciências Econômicas de São Paulo da Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado]. Repositório FECAP.

Masetto, M. T. (1998). Professor universitário: Um profissional da educação na atividade docente. In: Masetto, M. T. (Org.) (1998). *Docência na Universidade*. Papirus.

Miranda, G. J., Casa Nova, S. P. de C. & Cornacchione Júnior, E. B. (2012). Os saberes dos professores-referência no ensino de contabilidade. *Revista Contabilidade & Finanças*, 23(59).

Pimenta, S. G. (1996). Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*, 22(2), 72-89.

Ricardino Filho, A. R. (2002). Auditoria: Ensino Acadêmico x Treinamento Profissional. [Tese de Doutorado, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo]. Sindicato dos Contabilistas de São Paulo.

Santana, A. L. A. & Araújo, A. M. P. de. (2011). Aspectos do Perfil do professor de ciências contábeis e seu reflexo no exame Nacional de Desempenho dos estudantes (ENADE) – um estudo nas Universidades Federais do Brasil. *Contabilidade Vista & Revista*, 22(4), 73-112.

Silva, A. P. (2008). A percepção dos profissionais de auditoria quanto ao ensino de auditoria contábil nos cursos de graduação em Ciências Contábeis do Brasil. [Dissertação de Mestrado em Ciências Contábeis, Programa Multiinstitucional e Inter-Regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Universidade de Brasília/UFPB/UFPE/UFRN]. Repositório UnB.

Silva, L. R. C. da. (2009). Pesquisa Documental: Alternativa Investigativa na Formação Docente. In: IX Congresso Nacional de Educação - Educere III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. *Trabalhos Completos*. PUCPR. p. 4554-4566.

Silva, M. C., Martins, V. F. & Rocha, V. A. (2016). A profissão de auditor: como está a motivação dos discentes de Ciências Contábeis para seguir esta carreira? *Revista de Auditoria, Governança e Contabilidade*, 4(17), 154-174.

Slomski, V. G., Araújo, A. M. P. de, Guimarães, I. P., Gomes, S. M. da S., Silva, A. C. R. da. (2009). Saberes que fundamentam a prática pedagógica do professor de Ciências Contábeis de IES brasileiras. *Revista Brasileira de Contabilidade*, 178.

## SABERES TÉCNICO-CIENTÍFICOS E PRÁTICOS DOS PROFESSORES

Slomski, V. G., Lames, E. R. de, Megliorini, E. & Lames, L. da C. J. (2013). Saberes Da Docência Que Fundamentam A Prática Pedagógica Do Professor Que Ministra A Disciplina De Gestão De Custos Em Um Curso De Ciências Contábeis. *Revista Universo Contábil*, 9(4), 71-89.

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), 89-105.

Tardif, M., Raymond, D. (2002) Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, 73(11).

Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 5-24.

Tardif, M. (2002). Saberes docentes e formação profissional (3. ed.). Editora Vozes.

Tempesta, V. R., Rocha Neto, I. V., Leal, E. A. & Miranda, G. J. (2022). Quais saberes compõem a formação docente nos cursos de pós-graduação stricto sensu em contabilidade no Brasil? *Enfoque: Reflexão Contábil*, 41(3), 18-36.

Wahlen, J. M., Baginski, S. P. & Bradshaw, M. T. (2014). *Financial Reporting, Financial Statement Analysis and Valuation* (8th ed.). Cengage Learning.