

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE
DEPARTAMENTO DE CONTABILIDADE E ATUÁRIA

**ENSINO DA CONTABILIDADE NO BRASIL:
UMA ANÁLISE CRÍTICA DA
FORMAÇÃO DO CORPO DOCENTE**

VALCEMIRO NOSSA

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Marion

São Paulo

1999

Reitor da Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Jacques Marcovitch

Diretor da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade

Prof. Dr. Eliseu Martins

Chefe do Departamento de Contabilidade e Atuária

Prof. Dr. Reinaldo Guerreiro

Coordenador do Curso de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade

Prof. Dr. Diogo Toledo do Nascimento

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE
DEPARTAMENTO DE CONTABILIDADE E ATUÁRIA

**ENSINO DA CONTABILIDADE NO BRASIL:
UMA ANÁLISE CRÍTICA DA FORMAÇÃO DO
CORPO DOCENTE**

VALCEMIRO NOSSA

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Marion

Dissertação apresentada ao Departamento de Contabilidade e Atuária na Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Controladoria e Contabilidade.

São Paulo

1999

FICHA CATALOGRÁFICA

Nossa, Valcemiro

Ensino da contabilidade no Brasil: uma análise crítica da formação do corpo docente / Valcemiro Nossa . _ São Paulo : FEA/USP, 1999. 158 p.

Dissertação – Mestrado
Bibliografia.

1.Contabilidade – Estudo e ensino I.Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da USP II.Título.

CDD – 657.007

Dedico este trabalho
à minha esposa *Silvania*
e aos meus filhos *Daniela* e
Carlos Henrique

“O correr da vida embrulha tudo.

A vida é assim:

esquenta e esfria,

aperta e daí afrouxa,

sossega e depois desinquieta

o que ela quer da gente é

CORAGEM”

(Guimarães Rosa)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por ter me concedido a oportunidade de participar de mais esse desafio.

À minha esposa e aos meus filhos que sempre souberam compreender minha ausência e sempre me estimularam, dando força e coragem para a realização deste trabalho.

Ao Professor Doutor José Carlos Marion por suas orientações ao longo de toda a pesquisa.

Ao Professor Doutor Gilberto de Andrade Martins pelas valiosas sugestões no exame de qualificação e no desenvolvimento do trabalho desde a fase inicial do projeto.

Ao Professor Doutor Sérgio de Iudícibus pelas importantes sugestões no exame de qualificação.

Aos colegas e professores do curso de Mestrado da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo pelo convívio e crescimento em algumas calorosas discussões.

Ao colega e grande amigo Fernando José Arrigoni pela força que sempre me deu nos momentos difíceis.

À Universidade Federal do Espírito Santo, especialmente ao Professor Geraldo Antônio Moreira de Oliveira, chefe do Departamento de Contabilidade, pelo apoio demonstrado desde o início da seleção para o curso de mestrado.

À Professora Magnólia Barros, da Secretaria de Educação Superior (MEC – Brasília (DF)), pela receptividade durante a coleta dos dados secundários deste trabalho.

Aos professores e profissionais, cuja lista encontra-se no Apendice 2, que contribuíram com seus conhecimentos nas entrevistas.

À CAPES – Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – pelo apoio financeiro.

E, finalmente, à FIPECABI – Fundação Instituto de Pesquisas Contábeis, Atuariais e Financeiras – pela contribuição financeira para a coleta de dados e desenvolvimento da pesquisa.

SUMÁRIO

	p.
LISTA DE TABELAS	ix
LISTA DE GRÁFICOS	x
LISTA DE APÊNDICES	x
RESUMO	xi
ABSTRACT	xii
1. INTRODUÇÃO	1
1.1 CONTEXTO.....	1
1.2 CARACTERIZAÇÃO DO PROBLEMA.....	3
1.3 JUSTIFICATIVAS	5
1.4 OBJETIVOS DA PESQUISA.....	6
1.4.1 Objetivo geral	6
1.4.2 Objetivos específicos.....	7
2. REVISÃO DA LITERATURA	8
2.1 INTRODUÇÃO	8
2.2 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ENSINO SUPERIOR.....	9
2.2.1 Considerações iniciais	9
2.2.2 Aspectos da formação do professor	14
2.2.3 A formação teórica e prática do professor	24
2.2.4 A pesquisa e a formação do professor	25
2.2.5 Perfil do <i>bom</i> professor	26
2.2.6 O profissional liberal-docente	31

2.3	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE CONTABILIDADE DOS CURSOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS	35
2.3.1	Breve histórico do curso de Ciências Contábeis.....	35
2.3.2	Deficiência na formação do corpo docente dos cursos de Ciências Contábeis.....	39
2.3.3	Titulação dos professores dos cursos de Ciências Contábeis	44
2.3.4	Regime de trabalho dos professores dos cursos de Ciências Contábeis.....	48
2.3.5	A formação teórica versus a formação prática do professor de Contabilidade	52
2.3.6	A atuação do professor de Contabilidade em sala de aula.....	55
2.3.7	Necessidade de professores qualificados e atualizados para os cursos de Ciências Contábeis.....	58
2.4	CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CONTABILIDADE NO BRASIL (PÓS- GRADUAÇÃO).....	62
2.4.1	A pós-graduação no Brasil.....	62
2.4.2	A pós-graduação em Contabilidade no Brasil.....	67
3.	METODOLOGIA DA PESQUISA	74
3.1	MÉTODO DE PESQUISA	74
3.2	COLETA DE DADOS SECUNDÁRIOS.....	75
3.3	TÉCNICA DE COLETA DE DADOS PRIMÁRIOS	77
3.3.1	Entrevista em profundidade	77
3.3.2	Entrevista em grupo (Focus Group).....	78
3.3.3	Roteiro de entrevista	80

3.3.4	Sujeitos das entrevistas	84
3.4	O PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS	85
4.	ANÁLISE DOS DADOS: ORGANIZAÇÃO E DESCRIÇÃO	87
4.1	TITULAÇÃO DOS PROFESSORES DE CONTABILIDADE	87
4.2	REGIME DE TRABALHO DOS PROFESSORES DE CONTABILIDADE	95
4.3	PROFISSIONAIS-PROFESSORES E PROFESSORES-PROFISSIONAIS NA CONTABILIDADE	104
4.4	CAUSAS DO DESPREPARO DO CORPO DOCENTE DOS CURSOS DE CONTABILIDADE ..	107
4.5	PARTICIPAÇÃO DOS ORGANISMOS DA CLASSE CONTÁBIL NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	111
4.6	PARTICIPAÇÃO DAS UNIVERSIDADES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	114
4.7	CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO</i> E <i>LATO SENSU</i> EM CONTABILIDADE COMO FORMADORES DE PROFESSORES.....	116
4.8	PROPOSTAS DE MELHORIA DA FORMAÇÃO DO CORPO DOCENTE DE CONTABILIDADE	121
5.	CONCLUSÕES E SUGESTÕES	128
5.1	CONCLUSÕES	128
5.2	SUGESTÕES	138
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	143
	BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	150

LISTA DE TABELAS

	p.
Tabela 1: Evolução das Instituições de Ensino Superior no Brasil	10
Tabela 2: Titulação dos docentes dos cursos de Ciências Contábeis – 1988	45
Tabela 3: Titulação dos docentes dos cursos de Ciências Contábeis no estado do Paraná – 1987	46
Tabela 4: Titulação dos docentes dos cursos de Ciências Contábeis, Administração e Ciências Econômicas no município de Belo Horizonte – 1988	46
Tabela 5: Titulação dos docentes da disciplina de <i>Contabilidade de Custos</i> no Brasil – 1996	47
Tabela 6: Titulação dos docentes da disciplina <i>Teoria da Contabilidade</i> no Brasil – 1998	47
Tabela 7: Regime de trabalho dos docentes dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil – 1988	49
Tabela 8: Regime de trabalho dos docentes dos cursos de Ciências Contábeis, Administração e Ciências Econômicas no município de Belo Horizonte – 1988	49
Tabela 9: Regime de trabalho dos docentes dos cursos de Ciências Contábeis no estado do Paraná – 1987	50
Tabela 10: Cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado no Brasil, por região – 1997	62
Tabela 11: Relação entre cursos de pós-graduação e habitantes no Brasil, por região – 1996	63
Tabela 12: Professores dos cursos de Ciências Contábeis distribuídos por titulação – 1997 (em % de professores em relação à região)	88
Tabela 13: Professores dos cursos de Ciências Contábeis distribuídos por titulação – 1997 (em % de professores em relação ao total geral)	88
Tabela 14: Professores dos cursos de Ciências Contábeis distribuídos por titulação – 1997 (em % de professores em relação ao tipo de titulação)	89

LISTA DE GRÁFICOS

	p.
Gráfico 1: Quantidade de Cursos de Ciências Contábeis no Brasil.....	37
Gráfico 2: Titulação dos professores dos cursos de Ciências Contábeis distribuídos por regiões – 1997	90
Gráfico 3: Titulação dos professores dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil – 1997	91
Gráfico 4: Titulação dos professores por curso e pelo total geral	92
Gráfico 5: Evolução da titulação dos professores dos cursos de Ciências Contábeis (1988-1997)	92
Gráfico 6: Regime de trabalho dos professores dos cursos de Ciências Contábeis por regiões – 1997	95
Gráfico 7: Evolução dos regimes de trabalho dos professores dos cursos de Ciências Contábeis (1988-1997)	96
Gráfico 8: Regime de trabalho dos professores por curso e pelo total geral	96

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1: Quadro geral das Instituições de Ensino Superior (IES) que possuem cursos de Ciências Contábeis	154
Apêndice 2: Lista de Pessoas Entrevistadas.....	155

RESUMO

Análise crítica da formação do corpo docente dos cursos de graduação em Ciências Contábeis no Brasil. Esta pesquisa teve como objetivo conhecer as principais causas do sofrível desempenho dos professores de Contabilidade e levantar propostas e sugestões para a melhoria da presente situação. Apresentam-se os principais aspectos da formação do professor de ensino superior, de maneira geral e especificamente da Contabilidade, bem como os cursos de pós-graduação *stricto sensu* da área contábil. São efetuados levantamentos de dados referente à titulação e ao regime de trabalho dos professores, abrangendo 76% dos cursos de Ciências Contábeis existentes no país. São realizadas também entrevistas individuais e em grupo com professores e profissionais ligados à área contábil e/ou educação. Das instituições pesquisadas, somente 19% dos docentes têm cursos de pós-graduação, sendo 4% em nível de doutorado e 15% em nível de mestrado. Oitenta e um por cento só possuem cursos de graduação e/ou especialização. Apenas 16% dos professores trabalham em regime de tempo integral, os demais são horistas ou trabalhadores em tempo parcial. As principais razões apontadas para o despreparo dos docentes são: expansão rápida dos cursos sem recursos humanos suficientemente capacitados para atender à oferta de vagas; falta de compromisso com a educação por parte da maioria das instituições, professores, governos e alunos; maior atração por parte do mercado profissional contábil e falta de incentivo na área acadêmica; falta de preparo pedagógico do profissional liberal-docente, entre outras. Como propostas de melhoria da formação dos professores são indicadas: maior incentivo e cobrança às instituições pelo Ministério da Educação e do Desporto; introdução do Exame de Suficiência Profissional; criação de parcerias entre órgãos da classe contábil e Universidades visando a expansão de cursos por todo o país; criação de aulas-atividade remuneradas incentivando a permanência do docente na escola; promoção de cursos de aperfeiçoamento de pequena duração para áreas específicas e de cultura geral; integração da área contábil da instituição com a Faculdade de Educação para discussão das questões pedagógicas, transferência do curso noturno para tempo integral, entre outras. Ao final, são apresentadas algumas sugestões às Instituições de Ensino Superior, ao Ministério da Educação e do Desporto, aos órgãos de classe, aos professores, aos alunos e aos coordenadores de cursos de pós-graduação em Contabilidade.

ABSTRACT

Critical analysis of faculty training in graduation courses in Accounting Sciences in Brazil. This paper aimed at trying to acknowledge the main reasons for the underperformance of accounting teachers and raising propositions and suggestions for the improvement of the present situation. There is the presentation of the main aspects involved in the instruction of the professor in relation to both, the general and the Accounting area, as well as the concern with post graduation courses *stricto sensu* in the field of Accounting. A research is presented showing data on how titled teachers are, as well as their working hour regime, where 76% of the existing Brazilian courses are accounted for. There is also the presentation of individual and group interviews with teachers and professionals linked to the accounting area and/or educational field. As far as the institutions researched go, only 17% of the faculty completed post graduation courses, with 3% of the staff having a Ph.D. degree and 14% having a Masters degree. The remaining 83% are composed of professors who have undergone only graduation courses or specialization courses. Only 16% of them work full time, being the others hourly-waged or part-time workers. Among others, the main reasons pointed out for the unpreparedness of teachers are: the quick expansion of courses without human resources appropriately prepared to answer job offers; lack of engagement with education by most institutions, teachers, governments and students; more attractive call from the professional accounting market and lack of incentive for the academic area; lack of pedagogical readiness of the liberal professional teacher. The propositions for the improvement of teacher training contained in this paper range from higher incentive and checking of Universities by the “Ministério da Educação e do Desporto” (Ministry responsible for education) to the creation of the “Exame de Suficiência Profissional” (Proficiency examination), creation of partnership between Accounting entities and Universities aiming at expanding the courses countrywide, creation of paid activity-classes stimulating the stay of professors in the school, promotion of improvement courses of short duration in specific and general culture areas, integration of the Accounting area of the institution with the School of Education for discussion of pedagogical aspects and the transformation of evening courses into full time courses. In the end, some suggestions are presented to Universities, to the “Ministério da Educação e do Desporto”, to professional entities, teachers, students and coordinators of Accounting Post Graduation Courses.

1. INTRODUÇÃO

1.1 Contexto

A Instituição de Ensino Superior (IES) é a principal organização que deve preparar os profissionais do futuro. Para isso precisa estar atenta às transformações que ocorrem no ambiente em que está inserida e adaptar-se para a formação de estudantes capazes de serem agentes das mudanças de amanhã.

Infelizmente, o ensino superior no Brasil foi, ao longo dos anos, sendo sucateado em nome da democratização de oportunidades. Prédios, equipamentos e, principalmente, professores foram improvisados para que se tivesse um número maior de cursos e vagas. A preocupação com a educação no Brasil parece não ter sido levada em conta. Oliveira (*apud* Costa, 1988:3-4) levanta essa questão quando argumenta que:

A educação nunca foi levada devidamente a sério nem pela sociedade, nem pelo governo brasileiro. As escolas e as universidades, o saber, mesmo o saber aplicado, jamais, em nossa história, receberam da sociedade e dos poderes públicos uma forma de atuação continuada.

No campo econômico, em seu senso estreito, a educação também jamais foi tratada com a seriedade que mereceria por parte do poder público, da classe política – que cada vez tem menos a dizer sobre a matéria – [...] Educação é e sempre foi cara; educação é um investimento custoso. No Brasil, entretanto, é considerada custeio, e sujeita a cortes orçamentários, arbitrários, irresponsáveis e intempestivos. O esforço educacional de um país exige persistência, continuidade e compromisso, qualidades pouco características de políticas imediatistas e irresponsavelmente pragmáticas.

No ensino de Contabilidade a situação não foi diferente. Em trabalho apresentado por Iudícibus e Marion (1986:51-3) foram feitos os seguintes questionamentos em relação ao ensino nos cursos de Ciências Contábeis:

Será que as escolas de Contabilidade estão cumprindo sua função de adequar o ensino às exigências do campo de avanço profissional contábil? – Será que estas escolas estão se esmerando no sentido de currículo, laboratório de ensino, pesquisas, professores, metodologia de ensino, material didático e de apoio etc. com o objetivo de melhorar o nível de ensino?

Os próprios autores, no mesmo trabalho, concluem que a situação é delicada e consideram como principais deficiências do ensino de Contabilidade:

- a) falta de adequação do currículo;
- b) falta de um programa bem definido para a prática contábil;
- c) falta de preparo do corpo docente;
- d) deficiência na metodologia do ensino da Contabilidade Introdutória;
- e) proliferação das instituições de ensino e órgãos de classe; e
- f) falta de exame de suficiência de âmbito nacional para o exercício da profissão.

Dentre as deficiências apresentadas, a que este trabalho pretende analisar é a falta de preparo dos professores. A escolha desse ponto ocorreu por se entender que o corpo docente de uma instituição é um dos principais agentes de mudanças no ensino. De nada adiantará ter-se um currículo adequado, um programa bem definido, muitos recursos financeiros etc., se o corpo docente não estiver qualificado para ensinar a matéria com dedicação e compromisso. **“Qualquer disciplina que for dada, o professor dá o que ele sabe e da maneira que sabe”¹.**

¹ Palavras do Prof. Eliseu Martins, em pronunciamento como membro de Comissão Julgadora de Defesa de Tese de Doutorado, em 30/10/98, na Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo.

A importância do professor no ensino também é explanada por Silva (1980:380) nas seguintes palavras:

...os professores têm de ser cada vez mais e melhores. E para atingir esse duplo objetivo, tornam-se imperiosas adequadas providências que façam do magistério uma carreira particularmente atrativa e levem os professores a dedicar-se-lhe de alma e coração.

1.2 Caracterização do problema

Em algumas áreas do conhecimento, geralmente grande parte dos professores é recrutada entre profissionais de sucesso em seu ramo de atuação que, em sua maioria, estão despreparados para o magistério, não tendo noção do que é exigido para a formação dos alunos.

Preocupados com essa situação também no ensino superior de Contabilidade, professores e profissionais têm apresentado artigos em revistas e trabalhos em diversos seminários e congressos destacando os problemas relacionados à qualificação do professor de Contabilidade e conseqüentemente da formação do contador.

No trabalho *A distância entre a formação escolar e as exigências do exercício profissional*, apresentado por Moreira (1996:415-16) no XV Congresso Brasileiro de Contabilidade, realizado em Fortaleza (CE), o autor argumenta:

Muitos dos que estão ingressando na carreira docente são ex-alunos e profissionais liberais que não possuem base pedagógica. Em geral eles são admitidos pela sua habilidade e capacidade técnica, porém não são exigidos conhecimentos em magistério ou cursos em métodos de ensino. Em virtude disso, o que [se] vê com grande

intensidade nas salas de aulas são mestres [professores] que conhecem [...] a matéria, mas não conseguem transmitir com êxito seus conhecimentos.

Iudícibus & Marion (1986) também mencionam a falta de preparo do corpo docente como um dos fatores que contribuem para certas deficiências no ensino da Contabilidade nas faculdades interamericanas.

Favero (1992:44-5), em trabalho apresentado no XIV Congresso Brasileiro de Contabilidade, em outubro de 1992, realizado em Salvador (BA), com o título *Análise crítica do ensino de Ciências Contábeis*, aponta como um dos principais problemas do ensino de Contabilidade o despreparo do corpo docente, argumentando ainda que o setor empresarial oferece melhores condições de trabalho aos profissionais mais qualificados, retirando do ensino aqueles que poderiam dar maior impulso ao seu desenvolvimento.

A falta de treinamento para os docentes dos cursos de Ciências Contábeis também é constatada pela Organizações das Nações Unidas – ONU, em pesquisa realizada em 1994 (*apud* Schmidt, 1996:336).

Ainda sobre o ensino de Contabilidade, Franco (1992:212-3) apresenta alguns problemas que envolvem o corpo docente: *a) carência de professores qualificados, na maioria das escolas, em virtude de baixa remuneração; b) insuficiência de programas de mestrado e de treinamento pedagógico de professores; c) falta de programas de educação continuada, para atualização técnica e cultural dos professores; d) falta de vivência profissional de inúmeros docentes de disciplinas técnico-profissionais; e) inexistência de critérios, na maioria das escolas, para*

avaliação da produtividade intelectual e pedagógica de professores e f) inexistência, na maioria das escolas, de teste de capacitação técnico-profissional e de prova de nível cultural.

Os comentários e afirmações expostos mostram o sofrível desempenho do corpo docente dos cursos de Ciências Contábeis. Desse modo as questões que o presente estudo se propõe a responder são:

- 1. Por que o corpo docente dos cursos de Ciências Contábeis, em sua maioria, possui uma formação deficiente?*
- 2. Quais são as propostas para a melhoria da formação dos professores dos cursos de Ciências Contábeis?*

1.3 Justificativas

A opção por um trabalho desta natureza decorre da importância da qualidade na educação para o desenvolvimento da sociedade em geral e da relevância do ensino de Contabilidade como área específica de interesse na formação de profissionais, cujo desempenho é essencial ao bom funcionamento e aos resultados de todo tipo de organização.

O professor não deve estar preocupado apenas em *passar para o aluno* os conhecimentos que sabe, mas fazer o aluno *aprender a aprender* e para isso precisa estar preparado.

Favarin (1994:35,42) entende que a formação de um profissional capacitado que atenda às exigências de mercado

exigirá do educador não apenas conhecimentos técnicos e metodológicos da Contabilidade, mas conhecimentos da ciência contábil como um todo, para poder passar ao educando a visão crítica da responsabilidade que a profissão encerra... O professor precisa compreender que, ao contador de nível superior, é preciso saber o *porquê fazer* e *como* reconhecer o efeito dos fatos sobre o patrimônio.

A melhoria na qualidade de ensino não depende somente das mudanças curriculares e estruturais das instituições de ensino superior, mas principalmente da seriedade, dedicação e compromisso assumido pelos professores na capacidade de *formar* bons profissionais e não apenas *informá-los* sobre alguns conteúdos.

Verifica-se uma grande quantidade de escritos sobre os problemas do ensino de Contabilidade, principalmente sobre a formação de professores, contudo, poucas pesquisas empíricas têm sido realizadas procurando demonstrar as verdadeiras causas desse problema, bem como propor soluções para atenuar esse preocupante quadro.

1.4 Objetivos da pesquisa

1.4.1 Objetivo geral

Como decorrência dos problemas apresentados, o objetivo geral desta pesquisa é *conhecer as principais razões (causas) do sofrível desempenho de grande parte do corpo docente dos cursos de Ciências Contábeis, bem como levantar propostas para superação desse preocupante quadro.*

1.4.2 Objetivos específicos

Por meio da realização de pesquisa empírica, pretende-se alcançar os seguintes objetivos específicos:

- 1. Apurar as causas de se ter no Brasil uma formação deficiente na maioria do corpo docente dos cursos de Ciências Contábeis;*
- 2. Identificar as propostas que possam contribuir para a melhoria da formação do corpo docente dos cursos de Ciências Contábeis.*

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Introdução

O objetivo deste capítulo é apresentar uma base teórica para fundamentar os estudos sobre a formação do professor de nível superior, principalmente o professor de Contabilidade, que é o foco deste trabalho. Para isso, este capítulo encontra-se dividido em três partes.

Na primeira parte, é feita uma abordagem sobre a formação do professor para o ensino superior de um modo geral.

Em seguida, são apresentados os aspectos relacionados ao perfil atual do professor de Contabilidade nos cursos de Ciências Contábeis.

Finalmente, a terceira parte destina-se a descrever os cursos de formação de professores de Contabilidade. Particularmente os cursos de pós-graduação *stricto e lato sensu*.

2.2 Formação do professor de ensino superior

2.2.1 Considerações iniciais

O ensino superior no Brasil foi expandido consideravelmente desde a década de 50. Esse crescimento aconteceu na forma quantitativa: aumentaram-se apenas as instituições, os cursos e as vagas; não houve uma maior preocupação com os aspectos qualitativos.

Na visão de Teixeira (1969:49) as instituições deveriam passar por grandes reformas na qualidade de ensino antes de qualquer ampliação. Ele considerava, já na década de 60, que a expansão do ensino brasileiro era

o caso mais espantoso e grave de charlatismo e demagogia, porque não estamos reformando o ensino, não estamos dando o ensino que deveríamos à sociedade brasileira e estamos multiplicando indefinidamente instituições que antes deviam passar por profundas reformas. E chegamos a criar essa coisa paradoxal. Cria-se o ensino superior hoje com mais facilidade do que uma escola primária.

Teixeira (1969:35) lembra que o professor da universidade brasileira era uma das figuras mais respeitadas e admiradas da nação. Hoje, porém, não podemos mais estar convictos desse fato.

Para uma visão global dessa expansão do ensino superior no Brasil, apresenta-se na tabela a seguir a evolução do número de instituições a partir de 1808:

Tabela 1: Evolução das Instituições de Ensino Superior no Brasil

Período	N.º de IES(*) criadas	N.º de IES(*) acumulado	Observações
1808	01	01	Escola de Cirurgia e Medicina da Bahia
de 1808 a 1890	13	14	1890 – data da Proclamação da República
de 1890 a 1930	72	86	1930 – queda da chamada República Velha
de 1930 a 1945	95	181	1945 – data da restauração demográfica e do sufrágio universal e secreto
de 1945 a 1960	223	404	
de 1960 a 1967	267	671	
de 1967 a 1996	251	922	até 30/04/96

(*) *Instituições de Ensino Superior*

Fonte: *Teixeira, 1969:50-51 e INEP (MEC/INEP/SEEC), 1998a*

Com esse crescimento quantitativo do ensino superior, o descaso com a questão pedagógica evidenciou-se de forma assustadora. Passaram a ser recrutados jovens profissionais sem nenhuma experiência docente e, o mais sério, sem nenhum preparo para o exercício da docência (Vasconcelos, 1996:3).

A preocupação com a formação do professor para atuar no ensino superior no Brasil foi colocada em pauta há mais de meio século, já na criação das primeiras escolas de ensino superior e mesmo das que viriam a ser agregadas às universidades, no início da década de 1930. Para isso, buscavam-se em países mais desenvolvidos os conhecimentos que formariam a primeira geração dos professores catedráticos² brasileiros (Berbel, 1994:19).

² Os catedráticos eram professores que ocupavam determinadas *cadeiras* no ensino universitário. As *cadeiras* eram definidas por dispositivos legais para cada unidade de ensino superior, assim como o corpo de conhecimentos por elas abrangido e conseqüentes linhas de investigações. A extinção da cátedra foi definida na Reforma Universitária de 1968, através da Lei nº 5.540, que instituiu o *departamento* como instância de agrupamento de professores de uma mesma disciplina ou área de conhecimentos (Berbel, 1994:23-4).

Em meados da década de 60, os órgãos governamentais brasileiros já estavam dispostos a criar cursos de especialização e aperfeiçoamento e até mesmo de nível mais elevado para atendimento às necessidades de ensino e pesquisa. Isto pode ser observado no Parecer n.º 977/65 do Conselho Federal de Educação, que no seu discurso sinalizava para a importância do professor universitário:

Uma das grandes falhas de nosso ensino superior está precisamente em que o sistema não dispõe de mecanismos capazes de assegurar a produção de quadros docentes qualificados. Daí a crescente expansão desse ramo de ensino, nestas últimas décadas, se ter feito com professores improvisados e conseqüentemente com rebaixamento de seus padrões. Por isso mesmo o programa de ampliação de matrículas dos cursos superiores supõe uma política objetiva e eficaz de treinamento adequado do professor universitário. E o instrumento normal desse treinamento são os cursos de pós-graduação (apud Berbel,1994:25).

Apesar desse parecer ter sido elaborado em 1965, tem-se a sensação de que em algumas áreas do conhecimento esse discurso ainda é totalmente aplicável.

Para ingressar na docência de ensino superior, o professor não tem muitas exigências legais no que se refere à titulação e à formação pedagógica.

A antiga Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de n.º 5.540/68, em seu parágrafo 2º da alínea B do artigo 32, cita: **“Serão considerados, em caráter preferencial, para o ingresso e a promoção na carreira docente do magistério superior, os títulos universitários e o teor científico dos trabalhos dos candidatos”** [grifo nosso].

Na atual LDB, a Lei n.º 9.394, de 20/12/96, no artigo 52, item II, traz como exigência à instituição em relação a formação dos professores: **“um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado”**.

O Conselho Federal de Educação (CFE), através do artigo 4º da Resolução n.º 20/77, estabelece que para o exercício do magistério superior,

a qualificação básica e indispensável do docente será demonstrada pela posse de diploma de graduação expedido por curso superior em que se ministre matéria ou disciplina idêntica ou afim, pelo menos no mesmo nível de complexidade daquele para a qual é indicado.

A verdade é que nem a antiga LDB nem a atual, bem como a resolução do CFE, mencionam qualquer exigência sobre a formação didático-pedagógica como pré-requisito para o exercício do magistério superior. E ainda, quanto à titulação, basta que o professor tenha curso de graduação na área para concorrer à vaga de docente. Resta a cada instituição determinar o seu nível de exigência na contratação dos professores.

A formação pedagógica ultrapassa o conhecimento do conteúdo que o docente ensina. A falta dessa preparação pode tolher o compromisso do professor com as ações que ele desenvolve com seus alunos, com a instituição em que trabalha e mesmo com a comunidade. Berbel (1994:60) questiona muito bem esse ponto, quando diz que **“o fato de ingressarem na docência sem nenhuma exigência de ordem pedagógica foi sempre reforçador dessa tradição no ensino superior de que todos os profissionais poderiam ser docentes. E foram... e são! Mas com que preparo?”**.

Presume-se uma situação em que um aluno recém-graduado ingressa como docente em uma instituição de ensino superior. A disciplina ou matéria a ser ministrada está relacionada com aquelas que cursou na graduação. Certamente esse professor, sem nenhuma experiência prática do que aprendeu, e sem experiência na área pedagógica, está fadado a transmitir para seus alunos simplesmente o conteúdo dos livros, e ainda, copiar atitudes dos professores que teve. Caso ele tenha tido bons professores, nos quais

possa espelhar-se, ele até poderá ter algum sucesso no ensino. Porém, se os professores que teve estiveram em situação idêntica à que está passando, obviamente a qualidade do ensino será bem inferior.

Schwartzman (1994:151) argumenta que a questão pode ser pior ainda em algumas áreas do conhecimento, tais como comunicações, estatística, biblioteconomia, administração, contabilidade etc., onde há uma tendência de atrair estudantes menos qualificados, que se dirigem aos cursos com pouca ou nenhuma tradição, e com menor concorrência no vestibular. Esses estudantes encontram mais tarde grandes dificuldades em obter um trabalho que de alguma forma corresponda aos conteúdos formais das carreiras que escolheram. Como a maioria deles trabalha enquanto estuda, que é um fato normal nesses cursos, não têm problema de *encontrar emprego* depois de formados. O que eles esperam é que seu diploma possa ser útil para conseguir melhores salários e ter mais oportunidades no mercado de trabalho. É desses estudantes formados que saem a maioria dos novos docentes que vão ingressar no ensino superior.

Com essa ampliação no ensino superior, se não houver professores preparados adequadamente para atender a demanda dos cursos, a qualidade destes tende a declinar. O que poderia ser considerado como ensino de *nível superior*, com essa depreciação pode ser acatado apenas como ensino de *nível técnico*.

Enfim, como formar um professor para a docência no ensino superior?

2.2.2 Aspectos da formação do professor

Alexander (1960) inicia seu livro *Are you a good teacher?*³ com o seguinte questionamento: **“Por que necessitamos de melhores professores?”** Em seguida, responde: **“Porque não podemos prover a qualidade da educação sem eles”** [tradução nossa].

Há a expectativa da sociedade de que a qualificação de profissionais competentes aconteça pelo contato dos alunos com grandes mestres e especialistas em suas áreas, para com eles aprenderem os conhecimentos teóricos e suas aplicações práticas. Muitos discentes ao entrarem no ensino de 3º grau acabam se frustrando porque nem sempre encontram esses mestres e especialistas.

No ensino superior, encontra-se muito a figura do professor *transmissor de conhecimento*, sem o comprometimento de relacionar o conteúdo específico com o mundo real que aparece fora dos bancos escolares. Acabam desvinculando a teoria da realidade na qual os alunos estão inseridos. O professor deve estimular seus alunos a *aprender a aprender*. Deve criar um espírito de busca permanente de novas descobertas. Não há dúvidas de que o conhecimento é um processo que deverá estar em constante desenvolvimento. Coisas consideradas como verdades hoje, poderão não ser amanhã. Não se pode dizer que todas as verdades são eternas. Como bem afirma Luckresi *et alii* (1997:40) **“verdades estudadas há dez, cinco anos passados (sic) podem até continuar válidas, hoje, mas o jeito de estudá-las, de percebê-las é necessariamente novo, porque em dez, cinco, um ano, a realidade muda”**.

³ Você é um bom professor?

Vasconcelos (1996:21) ao refletir sobre esse assunto faz alguns questionamentos:

De que adiantará um professor que apenas se preocupe com o ato de ensinar, transmitindo seus conhecimentos e experiências, sem se inquietar com o fato de estar, ou não, o seu aluno aprendendo? Existe ensino onde não há aprendizagem? [...] Por que ensina, para que ensina e para quem ensina são questões básicas que, se respondidas, levarão imediatamente a outras perguntas decorrentes e absolutamente necessárias: como se aprende, quando se aprende e de que forma melhor se aprende?

O comprometimento do docente com os temas educacionais, num sentido muito mais amplo do que a simples transmissão de conhecimentos ou experiências profissionais, é uma questão sobre a qual o professor deveria estar constantemente em processo de reflexão. Educar, no entanto, é ato consciente e intencional que ultrapassa a etapa do instruir. Para Vasconcelos (1986:49), o ato de simplesmente **“transmitir conhecimentos técnicos e científicos sem contextualizá-los na vida prática da sociedade real, onde cada aluno irá atuar, é, no mínimo, atitude irresponsável e, portanto, inadmissível ao verdadeiro educador”**.

Um professor de ensino superior deve aliar ao conhecimento específico de sua área o domínio da habilidade de educar, que como certifica Cappeletti (1992:13) **“implica necessariamente a explicitação para si mesmo de valores, fundamentos filosóficos e políticos da educação, que vão alinhar o seu proceder na direção desejada”**.

Capacitar o professor pedagogicamente não é uma das tarefas mais fáceis. Primeiro porque são raras as instituições que possuem um projeto pedagógico cuidadosamente planejado, desenvolvido e avaliado, e segundo porque existem muitos

professores que são temerosos em relação esse tipo de formação. Gil (1994:16) salienta que essa tarefa realmente não é fácil,

primeiro porque não há tradição de cursos destinados à preparação desses professores. Depois porque, em virtude da acomodação, temor de perda de status ou não-reconhecimento da importância da formação pedagógica, muitos professores negam-se [ou resistem] a participar de qualquer programa de formação ou aperfeiçoamento nessa área.

Silveira (1988:38) observa que somente o professor que busca conhecer intensamente o processo de ensino-aprendizagem poderá modificar e aperfeiçoar a sua prática, **“seja do ponto de vista de suas etapas, seja das funções requeridas no ato de aprender”**.

Segundo Santos (1991:319), a partir dos primeiros anos da década de 80, a preocupação com a formação técnica do professor assumiu maior importância nos debates. Sem desconsiderar a questão da formação política do futuro docente, enfatizava-se a necessidade de uma formação técnica que envolvesse tanto o conhecimento específico de determinado campo quanto o conhecimento pedagógico.

A capacitação de qualquer profissional vai muito além dos conhecimentos técnicos propriamente dito; deve abranger uma gama de outros conhecimentos filosóficos, políticos, éticos etc. No caso do professor de 3º grau, Vasconcelos (1996:24-34) destaca quatro aspectos para sua formação competente, que são: formação técnico- científica, formação prática, formação pedagógica e formação política.

a) Formação técnico-científica:

Este tipo de formação contempla o conhecimento do conteúdo específico que se pretende ensinar com o entendimento dos aspectos teóricos que cercam o assunto. O domínio desse conteúdo, acompanhado de sua atualização, é exigido com facilidade no discurso tanto institucional como discente. Não se admite um professor que não *conheça* o que pretende lecionar em sala de aula (Vasconcelos, 1996:24).

O docente deve ter um compromisso com a educação como um todo e não simplesmente com o *ensinar* sem nenhum comprometimento com os objetivos mais genéricos da tarefa de educar. O conteúdo a ser transmitido deve ter como marca esse envolvimento do professor.

Uma atitude coerente do professor é conhecer todo o conteúdo da disciplina sob sua responsabilidade, mas além disso, questionar, recriar, relacionar os diversos conhecimentos e efetivar já nesse momento um processo de iniciação científica em seus alunos, incitando-os a buscarem novos conhecimentos para antigos aprendizados.

É importante que o docente esteja num processo incessante de busca na atualização dos conteúdos, para não se consolidar em uma atitude passiva do eterno repetir. Isto permite constituir-se em base sólida para novos conhecimentos e novas pesquisas para a investigação científica.

A participação em congressos, simpósios, cursos e palestras são algumas maneiras de manter-se atualizado e criar estímulos para a produção científica.

b) Formação prática:

O professor deve ter conhecimento da prática profissional para a qual seus alunos estão sendo formados. O relacionamento entre teoria e prática é fator de garantia de competência para o exercício da docência universitária. Tornar a aprendizagem significativa para aquele que aprende é condição essencial e indispensável para a efetivação da própria aprendizagem (Vasconcelos, 1996:24-7).

Não temos dúvida de que o professor que tem os conhecimentos técnico-científicos e uma vasta experiência profissional no campo específico de atuação do curso será um docente mais atualizado e, por extensão, com uma visão mais ampla da aplicação da teoria na prática ocupacional futura de seus discípulos.

A questão teoria *versus* prática será novamente abordada no próximo item deste trabalho.

c) Formação Pedagógica:

Para Vasconcelos (1996:28), a formação pedagógica do docente de ensino superior vai além do simples *dar aulas*; abrange também aspectos do planejamento de ensino visto como um todo, que é constituído: 1) de objetivos gerais e específicos da instituição e da disciplina lecionada; 2) da caracterização da clientela (aluno); 3) do conhecimento do mercado de trabalho; 4) dos objetivos específicos do processo ensino-aprendizagem; 5) da seleção dos conteúdos; 6) das atividades e recursos do ensino-aprendizagem; 7) da avaliação da aprendizagem; 8) das possibilidades de construção e reconstrução do conhecimento; e 9) da relação professor-aluno.

Ramos e Morais (*apud* Vasconcelos, 1996:29-30) publicaram em 1986 os resultados de uma pesquisa, realizada com os alunos de um curso de Licenciatura em Química no 3º grau, que procurava detectar os principais problemas de ensino relacionados com docentes que dificultavam a aprendizagem dos alunos. Para tanto, foi perguntado aos discentes: “[...] **quais as deficiências apresentadas por professores, em situações [...] nas quais sentiram grande dificuldade de aprender**”.

De acordo com as respostas apresentadas pela pesquisa, o que se percebeu é que das 23 categorias apresentadas pelos alunos como *deficiências* de seus professores, dezessete (74%) estavam diretamente vinculadas com os aspectos da formação didático-pedagógica. A maioria desses problemas levantados seria, no mínimo, melhorada com um maior aperfeiçoamento do professor na área da pedagogia.

Professores que nunca passaram por qualquer formação na área especificamente pedagógica certamente terão agravadas suas características de um profissional adequado para o ensino. O comprometimento com as questões do ensino e da educação surgem, naturalmente, da competência pedagógica do professor.

d) Formação Política:

Além dos conhecimentos técnicos, práticos e pedagógicos, o professor deve estar preocupado também com as questões que o cercam, o meio social, político, humano, ético etc. Gadotti (1983:142) afirma que “[...] **o profissional do ensino não é um técnico, um especialista, é antes de mais nada um profissional do humano, do social, do político**”. Ainda nas palavras de Gadotti, “[...] **a educação é compromisso, é**

ato, é decisão. Educar-se é tomar posição, tomar partido. E o educador educa educando-se, isto é, tomando partido, posicionando-se”.

O docente precisa reconhecer a pessoa do aluno, visualizar o meio onde ele vive. Para isto deve pensar politicamente. Aprender a pensar politicamente só se consegue na prática, é o que afirma Fernandes (1987:16) quando diz:

Se o professor pensa que sua tarefa é ensinar o ABC e ignora a pessoa de seus estudantes e as condições em que vivem, obviamente não vai aprender a pensar politicamente ou talvez vá agir politicamente em termos conservadores, prendendo a sociedade aos laços do passado, ao subterrâneo da cultura e da economia.

Esse comprometimento com o aluno em formação será, sem sombra de dúvida, uma das qualidades que toda instituição de ensino deve procurar alcançar e melhorar constantemente.

Para que o professor exerça sua cidadania num projeto de educação torna-se necessário que ele seja um intelectual crítico capaz de apreender e trabalhar as diferenças visualizadas na sala de aula e, além disso, deve ser ético para mostrar efetivamente sua competência.

A educação do professor em relação à prática cotidiana no meio acadêmico tem sido pouco influenciada pela chamada tendência crítica. Trabalhos na área de formação docente voltam-se para a análise de diferentes concepções que orientam a educação do professor em relação à prática. Zeichner (*apud* Santos, 1991:328) caracteriza quatro paradigmas presentes na formação do professor:

- a) a *orientação behaviorista* – tem como ponto central o desenvolvimento das habilidades consideradas básicas para o desempenho da função;
- b) a *educação personalística* – fundamentada na fenomenologia. O ponto central ou objetivo é promover a maturidade psicológica dos futuros professores, enfatizando a importância da reorganização de percepções e crenças em relação ao domínio de comportamentos específicos, habilidades e conhecimento de conteúdos;
- c) a *educação artesanal e tradicional* – a questão básica na educação do professor é explicitar os conhecimentos que subsidiam o que constitui uma boa prática. A relação mestre-aprendiz é vista como o veículo próprio para transmitir ao noviço o *conhecimento cultural* possuído pelo *bom* professor;
- d) a *educação orientada pelo questionamento* – é priorizado o desenvolvimento da capacidade de refletir-na-ação, possibilitando o questionamento da prática pedagógica e do contexto onde esta se insere. Aqui, as habilidades do professor são analisadas em função dos fins a que se destinam.

Nos cursos de formação de professores, o conteúdo curricular tem alguns pontos bastante enfáticos apresentados pela literatura da área.

Um deles diz respeito à área chamada de profissionalizante, na qual é destacada a experiência de campo, ou seja, o estágio, considerado como um espaço intermediário entre o mundo acadêmico e o mundo prático. Assim, a experiência de campo pode ser considerada como espaço privilegiado para o desenvolvimento de pesquisas baseadas em observações, entrevistas, análises de material e outros procedimentos e recursos (Santos, 1991:329).

O segundo ponto está voltado para a orientação teórica dos cursos de formação de professores. Uma abordagem crítica reconhece a importância do conhecimento teórico do campo pedagógico para a formação do docente e reconhece a importância da área chamada de fundamentos da educação (Santos, 1991:330).

Outro ponto enfatizado sobre a formação de professores diz respeito à importância de se trabalhar com as idéias sobre a prática pedagógica que os estudantes-professores trazem consigo, resultado de sua própria experiência ao longo da vida estudantil (Santos, 1991:331). Há uma tendência do professor iniciante em assumir uma postura baseada na de seus antigos professores.

E, por último, Santos (1991:332) acha que a formação profissional deve estar aliada a outros mecanismos que possibilitem ao docente resistir à rotina e às práticas tradicionais vigentes nas escolas. Esses mecanismos incluem uma política de incentivo à organização de associações profissionais, à criação de publicações voltadas também para os diferentes campos ou áreas de ensino, à pesquisa e à criação de cursos de pós-graduação voltados para o ensino das diferentes disciplinas escolares.

Em resumo, poder-se-ia dizer que a formação escolar é condição necessária, mas não suficiente, para garantir uma atuação comprometida com um projeto educacional em evolução.

Uma das formas do professor refletir sobre sua atuação no ensino é realizar pesquisas entre seus alunos, bem como em todas as áreas de atividades em que está envolvido. É importante que nesse processo o docente tenha a colaboração de um colega, também professor, dando maior transparência aos resultados do trabalho.

Mattos (1995) relata experiências de colaboração em pesquisa entre docentes. Na sua visão o profissional do ensino deve pesquisar em sua própria sala de aula as complexidades que envolvem suas ações cotidianas. Um professor colaborador pode auxiliar no processo de pesquisa, já que uma pessoa de *fora* ajudaria a ver mais claramente detalhes da prática diária que se tornam invisíveis para aquele que está imerso na própria sala de aula. Professores mais experientes podem servir de modelos para os menos experientes. Mattos comenta ainda que depositar na pesquisa a solução dos problemas pedagógicos é, no mínimo, romantismo. Esse processo deve estar aliado a outras técnicas de ensino-aprendizagem.

Muitos professores, mesmo tendo uma boa formação, acabam não se dedicando integralmente às atividades universitárias; por falta de melhores salários e outras condições operacionais, eles são atraídos para outros mercados de trabalho, principalmente os profissionais liberais⁴. Esse fato já era vivido nas escolas americanas nos anos 50, conforme relata Alexander (1960:5) que diz que **“melhores oportunidades com melhores salários nas indústrias atraem muitas pessoas que foram treinadas para o ensino”** [tradução nossa]. Esse é um dos problemas que assola as Instituições de Ensino Superior no Brasil. Em muitos casos o professor exerce as atividades de ensino apenas como complemento salarial e em tempo parcial. Neste caso, o docente acaba perdendo o interesse ou fica impossibilitado de aperfeiçoar-se como profissional do ensino.

⁴ Os aspectos relacionados ao profissional liberal-docente serão discutidos no item 2.2.6.

2.2.3 A formação teórica e prática do professor

O problema da defasagem existente entre a preparação ou treinamento oferecido pelas escolas de formação profissional e a realidade da atividade prática futura é um ponto que tem aflorado nas discussões sobre a questão da capacitação para o trabalho.

É importante que se tenha uma ligação da teoria com a prática naquilo que é apresentado ao aluno, para que este se sinta seguro em relação ao conteúdo de sua aprendizagem, o qual é imprescindível para sua formação profissional. Para que isso aconteça, no entanto, é necessário que o professor seja conhecedor dessa dialética: teoria e prática.

Deve-se evitar que um professor, detentor de uma grande vivência profissional específica, tenha poucos conhecimentos teóricos que envolvam essa prática. Numa situação dessa, o docente estaria transmitindo para seus alunos um conhecimento gerado em situações particulares vivenciadas por ele próprio e que não se pode generalizar para as demais situações. Vasconcelos (1996:39) alerta que o risco de

supervalorização do conhecimento prático, em detrimento do conhecimento teórico, transformaria a Universidade em um grande centro de treinamento para o serviço, com as desvantagens de não se poder atender a todos os requisitos elencados como ideais e necessários por todas as empresas no geral e cada uma em particular.

O fazer repetitivo gera um saber. Daí decorre que cada profissional tem seu próprio *método* para resolver suas questões diárias, composto de soluções encontradas ao longo da prática de sua profissão. Isso pode tornar-se perigoso para o ensino, pois

“muitas vezes a rotina e a repetição fazem o conhecimento prático tornar-se tácito e tão espontâneo que os profissionais não mais refletem sobre o que estão fazendo”
(Schon, *apud* Santos, 1991:323).

2.2.4 A pesquisa e a formação do professor

No Brasil, historicamente, a função primordial desempenhada pelas escolas foi a do ensino. A questão do tripé *ensino-pesquisa-extensão*, que a legislação prevê, atinge apenas 3% das Universidades brasileiras (Sampaio, 1997:106).

Nas instituições de ensino que possuem professores com melhores qualificações, bem como maior número em regime de tempo integral, há uma tendência de maior desenvolvimento de pesquisas.

Um estudo empreendido por Rocha *et alii* (1986) analisou a relação pesquisa/ensino nas Instituições de Ensino Superior. Uma das questões estudadas foi a qualificação do professor em relação às instituições que fomentam pesquisas. Apresentam-se a seguir, de maneira resumida, alguns dos resultados constatados:

- as instituições mais antigas e/ou maiores apresentaram melhor qualificação do professor e maior participação em pesquisas;
- quanto maior é a qualificação dos professores das instituições, em termos de titulação, mais estes participam de atividades de pesquisa;
- nas instituições onde há maior incidência de professores com titulação em nível de graduação e especialização, quase não se apresentam pesquisas;

- o regime de trabalho horista e de tempo parcial não estão correlacionados com a atividade de pesquisa do professor nas diferentes instituições;
- apenas o regime de dedicação exclusiva está positivamente relacionado com a atividade de pesquisa. Constatou-se também que a cada aumento percentual dos professores em regime de tempo integral não repercute em idêntico incremento na participação em atividades de pesquisa. Vale ressaltar que o maior número de professores com dedicação exclusiva está nas instituições federais e estaduais;
- a participação do professor em atividade de pesquisa tem uma forte dependência da existência de pós-graduação no departamento. A maioria destes cursos está nas Universidades públicas e mais antigas;
- a atividade de pesquisa tem sido, para os professores, uma possibilidade de complementação salarial;

Como se pode ver nos resultados acima, é desejável que se tenham professores com melhor formação para o fomento de pesquisas.

2.2.5 Perfil do *bom* professor

Um *bom* perfil para o professor de 3º grau é ter num só indivíduo três capacidades igualmente desenvolvidas: 1) a de transmitir os conhecimentos, ou seja, aquele que sabe ensinar; 2) a do crítico das relações socioculturais da sociedade que o cerca e do momento histórico no qual vive; e 3) a do pesquisador, capaz de, por intermédio de estudos sistemáticos e de investigações empíricas, produzir o novo e induzir seu aluno a também criar (Vasconcelos, 1996:10).

O professor necessita de algumas características facilitadoras ao correto exercício do magistério que devem ser adquiridas, aperfeiçoadas, atualizadas e adaptadas. Kertész e Lorenzoni (*apud* Vasconcelos, 1996:40) apresentam algumas dessas características: comunicabilidade, comportamento ético, equilíbrio emocional, criatividade, boa expressão verbal, bom relacionamento interpessoal, comportamento funcional adequado, dentre outras.

Outras habilidades, tais como capacidades técnicas, desenvolvimento cognitivo, conhecimento de sua área específica de ensino, domínio de técnicas/estratégias adequadas e a constante atualização, deveriam estar presente em todos os docentes.

Em pesquisa realizada por Cunha, M.I. (1989), buscou-se identificar as principais características de um *bom* professor. Em contato com os alunos de fim de curso de quatro Instituições de Ensino Superior e quatro Unidades de Ensino de 2º grau, foram feitas as seguintes perguntas: “**Qual o melhor professor que você teve no Curso de...?**” e “**Por que razão você escolhe este professor?**”. Cada aluno indicava apenas um nome.

Na visão dos alunos, entre as características dos melhores professores estão: *tornar as aulas atraentes, estimular a participação do aluno, saber se expressar de forma que todos entendam, induzir à crítica, à curiosidade e à pesquisa, procurar formas inovadoras de desenvolver a aula, fazer o aluno participar do ensino etc.* Os alunos não apontaram como melhores professores os chamados *bonzinhos* (Cunha, M.I., 1989:71).

Identificados os professores para a pesquisa, a autora procurou verificar, com entrevistas e observações, as principais influências e características que os levavam a ser os *bons* professores dentro daquelas instituições pesquisadas.

Algumas das conclusões a que o estudo da Prof^a. Cunha levou e que interessam ao escopo desta dissertação são as seguintes:

- quanto aos motivos de estarem no magistério, 60% dos *bons* professores afirmaram que foi por razões circunstanciais e não como opção profissional primeira. Por outro lado, disseram que gostam muito do que fazem;
- há uma influência de atitudes positivas de ex-professores em seus comportamentos como docentes; entretanto, muitos tentam não repetir experiências negativas de ex-professores;
- uma segunda influência apontada refere-se ao saber construído em contato com colegas de trabalho, com alunos e de reflexão sobre a sua própria docência, reformulando sua forma de agir e de ser;
- outro fator de influência no seu modo de ser é a formação pedagógica. Foi percebido que, quanto mais a formação pedagógica responde às necessidades do professor no momento em que a realiza, mais eles a valorizam;
- destacou-se também como fator de influência de seu modo de ser, a repetição de práticas das pessoas que admiram, tais como profissionais de alta competência na área em que atuam;

- quanto à representação que o *bom* professor faz de sua prática pedagógica, a pesquisadora concluiu que:
 - ◆ na relação com o ser e o sentir o professor dá grande valor ao prazer de ensinar e à gratificação que sente nas relações com os alunos;
 - ◆ na relação com o saber há um destaque significativo na afetividade que o liga à sua matéria de ensino, que leva ao gosto pelo estudo e à possibilidade de produzir conhecimento junto com os alunos;
 - ◆ na relação com o fazer há um esforço de coerência entre o que ele faz e o que ele pensa. O fazer do professor é muito intuitivo, não fazendo uma análise reflexiva de sua prática. A prática tende a repetir a prática, pois nem sempre se estabelecem relações claras entre a prática e os pressupostos teóricos que a embasam;
- o professor é a principal fonte do conhecimento sistematizado, demonstrada pela ênfase na exposição oral;
- as habilidades de ensino manifestadas pelos *bons* professores durante as observações foram:
 - ◆ quanto à habilidade de organização do contexto da aula: (1) explicita o objetivo do estudo; (2) localiza historicamente o conteúdo; (3) estabelece relações do conteúdo com outras áreas do saber; (4) usa artifícios verbais para apontar questões fundamentais; (5) apresenta ou escreve o roteiro da aula; (6) referencia materiais de consulta.

- ◆ quanto à habilidade de incentivo à participação do aluno: (1) formula perguntas (de natureza exploratória e/ou encaminhadora); (2) valoriza o diálogo; (3) provoca o aluno para realizar as próprias perguntas; (4) transfere indagações de um aluno para outro ou para toda a classe; (5) usa palavras de reforço positivo; (6) aproveita as respostas dos alunos para dar continuidade à aula; (7) ouve as experiências cotidianas dos alunos;

- ◆ quanto à habilidade de tratar a matéria de ensino: (1) esforça-se para tornar a linguagem acadêmica acessível: clareia conceitos, faz analogias, estabelece relação entre causa e efeito, vincula teoria e prática etc.; (2) usa exemplos; (3) utiliza resultados de pesquisas;

- ◆ quanto à habilidade de variação de estímulos: (1) usa adequadamente recursos audiovisuais; (2) movimenta-se no espaço de ensino; (3) estimula a divergência e a criatividade; (4) preocupa-se em instalar a dúvida;

- ◆ quanto à habilidade do uso da linguagem: (1) tem clareza nas explicações através de: uso de terminologia adequada, emprego de voz audível, uso de pausas e silêncios, adoção de entonação de voz variada etc.; (2) tem senso de humor no trato com os alunos.

Ainda na opinião da pesquisadora, o professor é capaz de apresentar o melhor esquema do conteúdo a ser desenvolvido em aula, mas não conhece procedimentos sobre como fazer o aluno chegar ao mapeamento próprio da aprendizagem que está realizando.

Os dados retro apresentados foram constatados na pesquisa da Prof^a. Cunha, que teve uma abrangência de apenas oito Instituições, sendo quatro de ensino superior e quatro de ensino técnico. Esses resultados não são generalizados a todo o Brasil, na medida em que estão limitados às escolas de uma mesma região. Se todo professor, porém, refletisse sobre essas respostas e fizesse sua própria pesquisa, em muito ajudaria para o progresso do profissional adequado ao ensino.

2.2.6 O profissional liberal-docente

Em algumas áreas do conhecimento, surge a figura dos profissionais liberais, como, engenheiro, advogado, economista, contador etc. Muitos destes desempenham a função de professor universitário, em tempo parcial ou horista, ministrando disciplinas de formação específica, nas quais apresentam um desempenho profissional proeminente ou das quais possuem um considerável conhecimento teórico, obtido em sua vida acadêmico-profissional.

Quem é esse professor? Como ele se relaciona com sua tarefa de educador? O quanto ele está comprometido com o projeto educacional de seus alunos e de sua escola? São suas aulas eficazes?

Foi procurando resposta a essas questões que Vasconcelos (1996) desenvolveu sua tese de doutoramento defendida em dezembro de 1994, na Universidade Mackenzie em São Paulo. O resultado dessa pesquisa, que buscou melhor identificar o profissional liberal-docente, foi transformado em livro.

Um dos objetivos do trabalho de Vasconcelos foi compreender o papel do profissional liberal-docente (em que se enquadra também o contador-professor), sua influência e importância no processo educacional das instituições de ensino nas quais trabalham. Para isso, buscou-se o conhecimento dos motivos e do perfil desse profissional enquanto docente do ensino superior.

Vasconcelos (1996:35) identifica que o profissional liberal-docente geralmente é aquele professor universitário com formação profissional não voltada especificamente para o ensino, mas que acaba por assumi-lo, na maioria das vezes em tempo parcial ou até mesmo com dedicação exclusiva.

Na tentativa de clarificar o perfil do profissional liberal-docente, Vasconcelos apresenta alguns dados e conclusões de sua pesquisa acadêmica:

- quando perguntado a esse profissional qual a sua profissão, a maioria indica apenas a profissão original, não se intitulando professor;
- um ponto crucial enfrentado pelo professor é o problema dos salários, que se encontram muito aquém do desejável, impedindo o exercício exclusivo do magistério;
- as condições (físicas e materiais) precárias de trabalho e o elevado número de alunos por turma são outras fontes de descontentamento por parte desse professor;
- esses professores somente informam sobre a prática, o fazer real no mundo do trabalho, deixando para outros professores o ensino dos conteúdos teóricos. Ao invés da teoria *versus* prática, a teoria e prática;

- há pouca motivação por parte dos professores quanto ao desejo de maior tempo para atualização dos estudos voltados para a docência.

Os motivos mais apontados por profissionais liberais como impulsionadores ao exercício da docência no 3º grau, segundo Vasconcelos (1996:42), estão ligados ao prazer, ao gosto que todos sentem com o exercício do magistério. Percebe-se também com muita clareza o desejo de partilhar, de contribuir com a melhoria de cada profissão. Profissionais que atingiram patamares de destaque em seus campos de atuação e sentiram as dificuldades inerentes ao aprendizado na prática, sentem-se recompensados ao passarem um pouco de suas vivências aos jovens que estão se preparando para o ingresso no mundo do trabalho.

Quanto às características ideais de um *bom* professor, na opinião dos profissionais liberais-docentes, percebe-se a ênfase dada ao domínio do conteúdo específico. Observam-se também, com frequência, preocupações com conhecimentos didático-pedagógicos.

Outro ponto percebido por Vasconcelos é que, de um modo geral, os profissionais liberais-professores *gostam* de lecionar, mas não pensam em abrir mão de suas profissões para seguirem apenas com o magistério. E não o fazem principalmente por questões vocacionais. O amor por suas profissões originais sobrepõe-se ao gosto pelo magistério. Um outro ponto que se pode acrescentar é a não atratividade salarial.

Do ponto de vista institucional, a presença desse tipo de docente significa, por um lado, possibilidade de atualização no campo da prática profissional e, por outro, representa um conjunto de dificuldades pedagógicas e administrativas (ausência em

reuniões departamentais, faltas constantes para atendimento a compromissos profissionais, não-participação nos movimentos de classe etc.), provocando reações positivas e negativas alternadamente.

Depois de confirmada a hipótese de que *esse professor, na grande maioria das vezes, não traz em sua formação o necessário conhecimento teórico-prático sobre o fazer pedagógico*, que é indispensável para o correto e comprometido exercício da docência, Vasconcelos (1996:47) sugere uma proposta concreta para formação pedagógica desses docentes. A proposta consiste em:

1. criar, na Universidade, um espaço para que os docentes analisem suas atuações profissionais e avaliem, ao mesmo tempo, seus objetivos, métodos e estratégias;
2. levar os docentes envolvidos a uma prática profissional mais consciente, competente e comprometida, de acordo com o projeto educativo da instituição;
3. estimular atitudes de inovação que afastem paradigmas ultrapassados e estimulem a pesquisa acadêmica;
4. possibilitar a troca de experiências entre docentes, incentivando a instalação da prática da documentação e divulgação das atividades desenvolvidas nas salas de aula da Universidade.

A esse espaço, a autora chamou de *Fórum Permanente de Educação e Pesquisa*, ligado à Faculdade de Educação e que congregaria diversos núcleos constituídos de professores de diferentes categorias funcionais, reunidos segundo critérios variados. Todo o desenvolvimento dos debates nos núcleos e entre os núcleos

devem ser catalogados e publicados entre os docentes, saindo daí o embrião das pesquisas a serem desenvolvidas.

Para que tudo isso aconteça, Vasconcelos alerta que é preciso uma decisão política por parte da instituição em querer melhorar a qualidade dos serviços educacionais; é preciso acreditar que este seja um trabalho urgente, necessário e possível.

Vasconcelos (1996:31) acredita que

o professor, dotado de competência técnica (na área de sua especialidade), de competência prática (no campo de trabalho ao qual a sua disciplina está ligada), de competência científica (voltada para a construção do novo conhecimento) e de competência pedagógica (voltada para o fazer pedagógico, construído no seu cotidiano, em sala de aula, mas de modo não ocasional e sim metodologicamente desenhado), será certamente um *profissional da Educação* e não simplesmente alguém que, exercendo uma função, não se compromete com ela, com seus aspectos mais formais e específicos.

2.3 A formação do professor de Contabilidade dos cursos de Ciências Contábeis

2.3.1 Breve histórico do curso de Ciências Contábeis

O ensino da Contabilidade no Brasil teve início nas escolas de comércio. Teixeira (1969:43) argumenta que a escola de comércio brasileira foi criada por simples tratado, ao contrário da criação da escola de comércio de Harvard, que primeiro

elaborou um estudo completo de todos os relatórios de empresas administrativas e industriais americanas em cerca de oitenta anos de vida. Baseou-se nas decisões dessas empresas a elaboração do material que compôs o acervo da biblioteca. A partir daí esse material passou a ser estudado e investigado e a Escola de Comércio transformou-se em Universidade. Detalhe: no Brasil fizeram-se escolas até sem biblioteca!

O primeiro professor oficial de Contabilidade em nosso País foi José Antônio Lisboa, nomeado para a Aula de Comércio em 1810 (Rodrigues, 1987:7).

Em 1902, o ensino contábil no Brasil foi marcado pela criação da Escola Prática de Comércio de São Paulo, posteriormente denominada Escola de Comércio Álvares Penteado.

O título de contador foi instituído oficialmente pelo Decreto n.º 17.329, de 1926, para os concluintes do curso geral e os do curso superior de Ciências Econômicas e Comerciais.

Em 1931, foi estruturado o ensino comercial orientado; entre outros, os cursos técnicos de Atuário e de Perito-Contador. Foi instituído também o curso superior de Administração e Finanças.

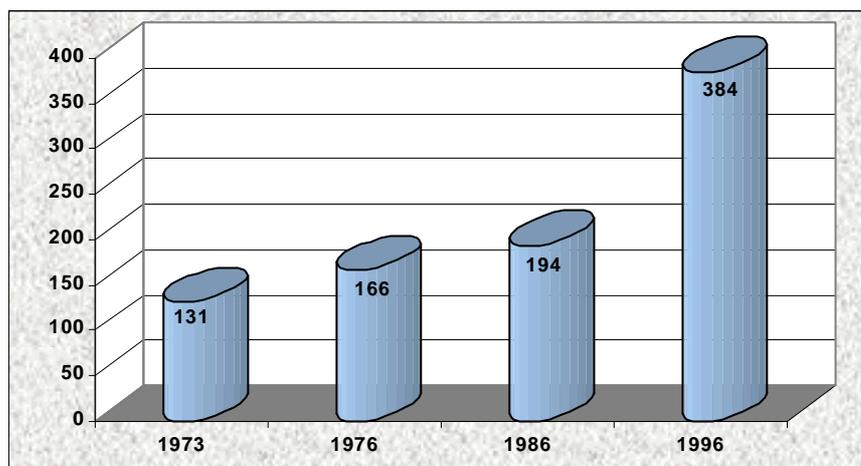
A criação do curso de Ciências Contábeis e Atuariais ocorreu em 1945 por força do Decreto-Lei n.º 7.988, dimensionando a Contabilidade ao patamar dos estudos superiores, marcando um grande processo de evolução.

Em 1946, o ensino de Contabilidade teve outro avanço com a criação da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas da Universidade de São Paulo,

com o curso de Ciências Contábeis e Atuariais. Esta Faculdade incorporou ao seu corpo docente os professores egressos da Escola de Comércio Álvares Penteado. Atualmente, a Faculdade oferece, além do curso de graduação, cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, e o seu nome foi alterado para Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FEA/USP).

A partir daí houve um grande crescimento quantitativo dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil, principalmente na última década, período em que praticamente duplicou o número de cursos. O gráfico a seguir mostra a evolução a partir de 1973 até 1996:

Gráfico 1: Quantidade de Cursos de Ciências Contábeis no Brasil



*Fontes: 1973 – MEC (Departamento de Assuntos Universitários), 1974
1976 – MEC (CIMEC), 1977
1986 – MEC (SESu), 1987
1996 – INEP (MEC/INEP/CEEC), 1998a*

Conforme relatório divulgado pelo MEC – Ministério da Educação e do Desporto (INEP, 1998a) – existem no Brasil 384 cursos de Ciências Contábeis. Deste total, 41,4% estão localizados nas Universidades, sendo 49% nas públicas e 51% nas privadas. Os estabelecimentos isolados, federações e faculdades integradas contam com 58,6% dos cursos, sendo 15% em instituições públicas e 85% em privadas.

Em termos regionais, a maior concentração dos cursos de Ciências Contábeis está na Região Sudeste, com 48% dos cursos. Em seguida está a Região Sul, com 26%. A Região que possui a menor quantidade de cursos é a Norte, com apenas 5%.

Iudícibus e Marion (1986:53) apontam como uma das causas da má qualidade do ensino de Ciências Contábeis a **“proliferação de instituições de ensino de Ciências Contábeis, inclusive de instituições particulares, muitas delas visando exclusivamente ao lucro”**. Aumentou-se o número de instituições, porém, sem nenhuma preocupação com os aspectos qualitativos dos cursos. Ex-alunos e profissionais liberais com pouco ou nenhum conhecimento pedagógico passaram a fazer parte do corpo docente dessas escolas. A maioria desses professores não possuem outros cursos além da graduação em Ciências Contábeis. Em alguns casos chega-se ao extremo do docente só ter curso de graduação em área não contábil.

Para Favero (1987:399) a contratação de docentes sem qualquer experiência em magistério e sem cursos de metodologia de ensino superior causa impactos negativos na qualidade do ensino e no futuro profissional da área contábil.

O ensino desempenha uma influência significativa na qualidade do profissional contábil. Segundo Marion (1985:30) **“há correlação (não se sabe o grau) entre os profissionais bem sucedidos e a escola por onde tenham passado”**.

“Um país vale o que valem suas escolas” (Silva, 1980:385). A eficácia das escolas depende, em grande parte, da competência e presteza de quem nelas ensina. Do ponto de vista social existem poucas profissões como a de professor, em que a maneira como é desempenhada tenha tantos reflexos e conseqüências, que podem ser benéficos mas também maléficis para a vida profissional e pessoal do discente.

2.3.2 Deficiência na formação do corpo docente dos cursos de Ciências Contábeis

Muitos são os trabalhos sobre a situação do ensino superior de Contabilidade no Brasil. A maioria das pesquisas menciona que o aluno que conclui o curso de Ciências Contábeis não está preparado para o mercado de trabalho. Uma das causas apontadas pelos autores é a inadequada e desatualizada formação dos professores.

Para Franco (1980:463) essa deficiência na preparação dos profissionais de Contabilidade deve-se, entre outras razões, à **“carência de bons professores, em virtude de sistemas distorcidos para sua preparação e remuneração”**.

Iudícibus e Marion (1986:50), ao discutirem a questão, observam que algumas deficiências do ensino contábil estão na falta de adequação do currículo, na

falta de programa bem definido sobre a prática contábil, *na falta de preparo do corpo docente*, na deficiência da metodologia de ensino da contabilidade introdutória etc.

Um trabalho que mereceu destaque é o do Conselho Federal de Contabilidade (CFC) elaborado por um Grupo de Estudos em 1985, visando à implantação do currículo mínimo no curso de Ciências Contábeis. No estudo, uma das falhas mais evidenciadas refere-se ao despreparo dos professores. Essas falhas, segundo o Grupo de Estudos, só serão resolvidas mediante a reciclagem do corpo docente, com a criação de novos cursos de especialização, mestrado e doutorado (CFC, 1985).

A pesquisa realizada por Favero (1987:373), em sua Dissertação de Mestrado, abordou o ensino superior de Ciências Contábeis no estado do Paraná. Ao analisar os resultados da avaliação dos cursos feita pelos professores, percebeu que a maior incidência de problemas é relativa: *ao despreparo do corpo docente*; à deficiência curricular; *à falta de integração entre os professores*; e à falta de infraestrutura adequada. Na opinião dos alunos entrevistados (23,8%) uma das razões que dificultam a realização do curso é o desestímulo dos professores.

Schwes (1985:33), ao observar a falta de interesse de alguns alunos por determinadas disciplinas, examinou o problema e constatou que esse fato, muitas vezes, tem relação com a organização seqüencial do conteúdo ou com a maneira como este é abordado. Verificou também pouca preocupação com a integração entre as disciplinas do currículo dos cursos. **“Há professores que desconhecem os programas das disciplinas que vêm após a sua, ou das que precedem”**. Nota-se neste caso, a falta de conhecimento mais profundo das disciplinas e a desintegração entre os docentes.

Em pesquisa realizada pela Organização das Nações Unidas – ONU em 1994 (*apud* Schmidt, 1996:336), foi constatada que uma das maiores deficiências na educação contábil no Brasil é a falta de treinamento para os professores dos cursos de Ciências Contábeis.

Franco (1993:810-1) destaca como principais problemas que envolvem os professores e que influenciam na má qualidade do ensino no Brasil os seguintes:

- a) carência de corpo docente qualificado, na maioria das escolas, em virtude de baixa remuneração, de falta de estímulo ao mestre e de absoluta ausência de planejamento para sua formação pedagógica e aperfeiçoamento cultural;
- b) insuficiência de programas de mestrado e de treinamento pedagógico de professores em todos os níveis;
- c) falta de programas de educação continuada, para atualização técnica e cultural de professores, à semelhança do que se propõe instituir para profissionais militantes;
- d) falta de vivência profissional de inúmeros docentes de disciplinas técnico-profissionais, o que os impede de serem objetivos em suas aulas, mesmo as teóricas, por desconhecerem a aplicação prática;
- e) inexistência de critérios, na maioria das escolas, para avaliação de produtividade intelectual e pedagógica de professores, medida que se faz necessária, periodicamente, para manter o corpo docente estimulado e atualizado.
- f) inexistência, na maioria das escolas, de teste de capacitação técnico-profissional e de prova de nível cultural (exame de suficiência), para ingresso do professor na carreira,

o que deveria ser exigido, nos moldes do que se pretende instituir para a habilitação legal do contador.

Quanto às causas e efeitos da deficiente formação dos professores, Franco (1997:7) aponta o baixo nível de cultura geral e humanística de alguns docentes e de muitos alunos, decorrente da má formação cultural nos cursos básico e secundário. Outro ponto observado é a falta de estímulo e apoio financeiro para que os docentes curse pós-graduação em Pedagogia, ou cursos de mestrado ou doutorado. Essa ausência de aperfeiçoamento e atualização acaba tornando os professores antiquados e limitando-os a repetir, durante décadas, os mesmos conteúdos em suas aulas, distantes de qualquer originalidade e de interesse para os discentes.

No ingresso de professores no ensino superior, não é levada em conta, por parte da maioria das faculdades, a capacitação técnico-profissional e pedagógica, fundamental para a formação de um corpo docente qualificado. Há instituições que até exigem avaliações da capacitação dos docentes, porém não as realizam com o necessário cuidado e eficiência. Em muitos casos é mera formalidade. Por outro lado, os docentes não possuem recursos para acompanhar programas permanentes de atualização ou participar de congressos, convenções e outros eventos culturais que lhes permitam o aperfeiçoamento constante dos conhecimentos (Franco, 1997:7).

Ainda na opinião de Franco (1997:7), uma das maneiras de resgatar a imagem do docente, tão deteriorada atualmente, é

remunerá-lo condignamente e conceder-lhe condições necessárias para desempenhar seus deveres, dele exigindo, em contrapartida, prova de capacitação para o exercício desse importante mister. Crises econômicas, políticas e sociais decorrem, geralmente, de crise

cultural (educação deficiente) podendo-se interpretar o professor como esteio e propulsor do desenvolvimento.

Para o professor sem criatividade, que segue um ritmo tradicional há décadas, o conteúdo ministrado perde-se e a exploração prospectiva não tem espaço. Muitos cursos foram abertos nos últimos anos e não há docentes suficientemente preparados para atender a todas as escolas.

A área contábil ainda encontra um outro agravante que é o setor empresarial oferecendo melhores condições de trabalho aos profissionais mais qualificados, e retirando do ensino aqueles que poderiam dar maior impulso ao seu desenvolvimento. A substituição por outro professor de mesmo nível normalmente fica prejudicada. Como há necessidade de nova contratação, acabam por assumir a vaga profissionais sem qualquer experiência no magistério e, em muitos casos, sem comprometimento com o ensino, já que possuem outras atividades profissionais fora da escola (Favero, 1992:43-6).

Outra pesquisa que abordou o ensino de Contabilidade foi apresentada no XIV Congresso Brasileiro de Contabilidade, em Salvador (BA), por Schmidt (1992). O objetivo do trabalho foi identificar o grau de conhecimento dos alunos formandos dos cursos de Ciências Contábeis da Grande Porto Alegre e suas possíveis relações com as características dos docentes de Contabilidade. O trabalho envolveu seis Universidades. Aos alunos foi aplicada uma prova de conhecimentos em Contabilidade e um questionário sobre os docentes. Outro questionário foi aplicado aos professores. Dentre as conclusões do trabalho, destacam-se:

- a maior parte dos professores de Contabilidade das instituições em que os discentes apresentaram melhor desempenho não adota preponderantemente a abordagem tradicional de ensino em relação à avaliação, uma vez que procuram diversificar suas ações docentes, principalmente com a adoção da abordagem comportamentalista;
- ainda em relação às instituições na qual os alunos apresentaram melhor nível de conhecimentos, a maioria dos professores exerce suas atividades no magistério há mais de cinco e menos de trinta anos. Na instituição que apresentou os alunos com piores desempenhos, a maioria dos docentes possui menos de cinco anos na atividade de ensino;
- quanto ao papel dos docentes em sala de aula e sua influência no nível de conhecimento dos alunos, constatou-se que em quase todas as instituições predomina a abordagem tradicional;
- como o número de docentes que possuíam cursos de Pós-Graduação em nível de Mestrado e Doutorado era muito pequeno, não foi possível realizar qualquer relação com o grau de conhecimento dos alunos.

Considerando que os resultados destacados acima foram apurados em apenas seis Universidades do município de Porto Alegre, não se pode generalizá-los.

2.3.3 Titulação dos professores dos cursos de Ciências Contábeis

O levantamento aqui apresentado tomou como base trabalhos acadêmicos que abordaram o assunto, seja em nível nacional ou regional. Na tentativa de buscar

dados atualizados, realizou-se um levantamento junto à Secretaria de Educação Superior (SESu), em Brasília (DF), ligada ao Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Foram consultados os catálogos das Instituições de Ensino Superior de todas as regiões do Brasil. Esses catálogos foram remetidos pelas instituições à SESu em cumprimento à Portaria do MEC n.º 971⁽⁵⁾ (esses dados são apresentados no capítulo 4).

Os dados apresentados adiante estão sumarizados não cumulativamente, ou seja, o professor aparece classificado pela maior titulação. Por exemplo, se o docente tiver cursos de mestrado e de especialização, somente estará computado como mestre.

Um dos trabalhos que abordou esta questão foi a Dissertação de Mestrado defendida por Costa (1988). A coleta de informações foi realizada pela técnica de questionário aplicada aos professores dos cursos de Ciências Contábeis e abrangeu todas as regiões do Brasil, por processo de amostragem.

Em relação à titulação dos docentes, Costa constatou que, em 1988, a maioria dos professores era apenas graduada, conforme se verifica na tabela seguinte:

Tabela 2: Titulação dos docentes dos cursos de Ciências Contábeis – 1988

Titulação	% de professores
Graduação em Ciências Contábeis	52
Especialização em Ciências Contábeis	19
Especialização em outra(s) área(s)	10
Mestrado em Ciências Contábeis	10
Mestrado em outra(s) área(s)	3
Doutorado em Ciências Contábeis	4
Doutorado em outra(s) área(s)	2

Fonte: Costa, 1988:64

⁵ A Portaria n.º 971, de 22/08/97, estabelece em seu artigo 2º que as instituições de ensino superior devem remeter anualmente para à Secretaria de Ensino Superior, órgão ligado ao Ministério da Educação e do Desporto, catálogo contendo informações sobre os dirigentes da instituição, *corpo docente*, biblioteca, laboratórios etc.

Outra pesquisa sobre o ensino de Ciências Contábeis foi realizada por Favero (1987), abrangendo somente algumas Universidades do estado do Paraná. A titulação dos professores nessas instituições estava assim distribuída:

Tabela 3: Titulação dos docentes dos cursos de Ciências Contábeis no estado do Paraná – 1987

Titulação	% de professores
Graduação	55
Especialização	41
Mestrado	4
Doutorado	0

Fonte: Favero, 1987:333

O trabalho acadêmico de Pacheco Filho (1988) também abordou o ensino superior de Contabilidade no município de Belo Horizonte. No que se refere à titulação do corpo docente, além do levantamento relativo aos professores dos cursos de Ciências Contábeis, foi feita uma comparação com os dos cursos de Administração e de Ciências Econômicas.

A área de Ciências Contábeis é a que possui o maior percentual de professores apenas com o curso de graduação. Não tem, inclusive, nenhum professor com título de mestrado ou doutorado. Os resultados da pesquisa estão apresentados na tabela a seguir:

Tabela 4: Titulação dos docentes dos cursos de Ciências Contábeis, Administração e Ciências Econômicas no município de Belo Horizonte – 1988

Titulação	% de professores		
	Ciências Contábeis	Administração	Ciências Econômicas
Graduação	58	19	32
Especialização	42	48	13
Mestrado	-	23	44

Doutorado	-	10	11
-----------	---	----	----

Fonte: Pacheco Filho, 1988:130-9

Outra pesquisa empírica sobre o ensino que teve abrangência nacional foi realizada em 1996 por Coelho *et alii*. O objetivo foi buscar informações sobre a disciplina *Contabilidade de Custos*. Uma das variáveis coletadas foi a formação dos professores que ministravam a disciplina. Os resultados (Tabela 5) apontaram que é significativo o percentual de professores do ensino de Contabilidade de Custos que possuem cursos de pós-graduação.

Tabela 5: Titulação dos docentes da disciplina de Contabilidade de Custos no Brasil – 1996

Titulação	% de professores
Graduação em Ciências Contábeis	9
Graduação em outro(s) curso(s)	1
Especialização em Ciências Contábeis	46
Especialização em outro(s) curso(s)	12
Mestrado em Ciências Contábeis	17
Mestrado em outro(s) curso(s)	10
Doutorado em Ciências Contábeis	5

Fonte: Coelho *et alii*, 1998:68

Em recente pesquisa sobre a disciplina *Teoria da Contabilidade* realizada por Theóphilo *at alii* (1998), também com abrangência nacional, verificou-se que o perfil dos professores que ministram a disciplina está distribuído conforme tabela a seguir:

Tabela 6: Titulação dos docentes da disciplina Teoria da Contabilidade no Brasil – 1998

Titulação	% de professores
Graduação	14
Especialização	67
Mestrado	17

Observa-se que em todas as pesquisas apresentadas, sejam regionais ou nacionais, ou ainda por disciplina específica, há sempre uma concentração de professores com titulação em graduação ou especialização.

2.3.4 Regime de trabalho dos professores dos cursos de Ciências Contábeis

Outro problema em relação ao professor dos cursos de Ciências Contábeis é o seu regime de trabalho. É pequeno o número de instituições que mantêm docentes em regime de tempo integral. Sem essa dedicação, raramente o professor consegue atualizar-se e desenvolver um bom trabalho. Iudícibus e Marion (1986:52) argumentam que **“são raras as instituições que investem no aperfeiçoamento do seu corpo docente em cursos de pós-graduação, estímulo à pesquisa, cursos de áreas interdisciplinares, participação em congressos...”**.

A atividade de ensino exige tempo do profissional e o ensino de Contabilidade não foge à regra. Martins, N.S. (1993:19) argumenta que para muitos dos profissionais da área contábil, a atividade docente é considerada apenas como complemento de renda. O professor sente-se desestimulado de ter essa função como principal fonte de recursos. Muitos necessitam ter um emprego-base fora da Universidade, o que acaba prejudicando a preparação de aulas, realização de pesquisas,

atualização de conhecimentos etc. Esse fato também é observado por outros autores, entre eles Iudícibus e Marion (1986), Gomes (1978) e Favero (1987).

Uma pesquisa que demonstra a situação dos professores em relação ao regime de trabalho foi elaborada por Costa (1988). A tabela a seguir apresenta os resultados constatados:

Tabela 7: Regime de trabalho dos docentes dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil – 1988

Regime de trabalho	% de professores
Horista ou 12 horas semanais	31
20 horas semanais	34
40 horas semanais ou dedicação exclusiva	35

Fonte: Costa, 1988:70

Observa-se nos resultados do trabalho de Costa que, no ano de 1988, os docentes estavam distribuídos praticamente em um terço para cada regime de trabalho. Isso quer dizer que 65% dos docentes trabalhavam em tempo parcial.

Pacheco Filho (1988) também defendeu um trabalho que conclui ser minoria o número de professores nos cursos de Ciências Contábeis em regime de tempo integral. Sua pesquisa abrangeu somente instituições do município de Belo Horizonte e foi estendida também aos cursos de Administração e de Ciências Econômicas. Os resultados apresentados foram:

Tabela 8: Regime de trabalho dos docentes dos cursos de Ciências Contábeis, Administração e Ciências Econômicas no município de Belo Horizonte – 1988

Regime de Trabalho	% de professores		
	Ciências Contábeis	Administração	Ciências Econômicas
Horista	50	55	42
20 horas semanais	38	21	28

Tempo integral	12	24	30
----------------	----	----	----

Fonte: Pacheco Filho, 1988:142

Observa-se uma predominância no regime de trabalho horista, tanto para o curso de Ciências Contábeis, como para os cursos de Administração e Ciências Econômicas. Os cursos de Ciências Contábeis, entretanto, possuem um percentual menor de professores em tempo integral em relação aos outros cursos pesquisados.

Um outro estudo que abordou o regime de trabalho dos professores nos cursos de Ciências Contábeis foi elaborado por Favero (1987). A pesquisa foi restrita a algumas instituições localizadas no estado do Paraná. Naquelas instituições o regime de trabalho estava assim distribuído:

Tabela 9: Regime de trabalho dos docentes dos cursos de Ciências Contábeis no estado do Paraná – 1987

Regime de trabalho	% de professores
Tempo parcial – Horista	46
Tempo parcial – 20 horas semanais	27
Tempo integral	27

Fonte: Favero, 1987:334

Favero (1987:368) constatou também, em todos os cursos pesquisados, que 80% dos professores possuem outro emprego. A dedicação desses docentes fora da Universidade é acima de 35 horas semanais. Na opinião dos alunos, entrevistados por Favero, o exercício de outras atividades realizadas pelos docentes fora da escola prejudica o nível de ensino.

Oliveira (1995:135) também elaborou um trabalho que abordou a situação do professor no que tange ao exercício de outras atividades no âmbito empresarial. Nesta pesquisa foi perguntada aos alunos a seguinte questão: “**A existência de**

professores que exercem outras atividades profissionais, dedicando somente parte do seu tempo às atividades de magistério, na sua opinião, prejudica o nível de ensino?”. A maioria dos alunos pesquisados (60,5%), respondeu que sim, que prejudicava o nível de ensino.

Uma das características do curso de Ciências Contábeis, que permite a seus professores trabalharem somente em tempo parcial, é o funcionamento predominante em períodos noturnos: o professor trabalha durante o dia em outras atividades e à noite ministra aulas.

Moraes (1994:369) relata que os cursos de graduação noturnos, principalmente os de ciências sociais aplicadas e humanas, área onde está inserido o de Ciências Contábeis, **“são constituídos majoritariamente por trabalhadores”**, tanto alunos como docentes.

Na pesquisa realizada por Costa (1988) constatou-se que 52% dos cursos de Ciências Contábeis eram noturnos, 31% eram diurnos e noturnos e 17%, somente, diurnos.

Segundo Serra Negra (1997:13) o percentual de cursos noturnos aumentou. Atualmente, 81% dos cursos de Ciências Contábeis são ministrados exclusivamente à noite, 4% são diurnos e 15% funcionam de dia e à noite.

Além da disponibilidade necessária para preparar e ministrar suas aulas, o professor deve ter tempo suficiente para estudos, aperfeiçoamento, planejamento e pesquisas. Tem-se que concordar com Schwes (1985:34) quando diz que tais tarefas são incompatíveis com um professor que vai à Universidade somente no horário das aulas,

amparado por um regime de trabalho horista. É desejável que pelo menos grande parte do corpo docente seja de tempo integral e que se encarregue de realizar estudos e pesquisas, transmitindo-os aos colegas por intermédio de seminários e treinamentos.

2.3.5 A formação teórica *versus* a formação prática do professor de Contabilidade

Qual deve ser a formação do professor de Contabilidade? Mais voltada para a teoria ou para a prática?

No ensino da Contabilidade, por ser um curso técnico-profissionalizante, são necessárias uma dosagem adequada e uma comunhão dos conteúdos teóricos e práticos para que, ao deixar os bancos escolares, o aluno esteja razoavelmente preparado para o desempenho de suas funções. Entretanto, se o enfoque for somente teórico e o discente conseguir captar essa teoria, certamente conseguirá ter um embasamento para sua aplicação prática. O que não se recomenda é o ensino centrado apenas numa visão prática, já que o aluno fica sem a base teórica que dá sustentação àquela. Na opinião de Lopes de Sá (1985:8),

nem só teoria, nem só aplicação, mas um sistema organizado de ensinamento deve constituir a base educacional. Todavia, ensinar, em curso superior, sem doutrina, é uma maneira de formar corpo sem alma, é subordinar toda uma classe a atitudes limitadas e que só são convenientes aos que desejam utilizar-se dela e não fazerem com que ela seja útil.

O que ocorre nos cursos de Ciências Contábeis no Brasil é que muitos dos docentes que atuam no ensino possuem apenas cursos de graduação e/ou de especialização. A sua formação teórica está limitada a essa titulação, não tendo, a partir

daí, um processo de educação continuada. Na formação prática, esses professores atuam profissionalmente no mercado de trabalho. Uma outra questão, porém, aparece nesse momento: que tipo de atividade contábil esse profissional desempenha? A maioria deles pratica apenas a chamada *contabilidade tradicional*, que tem como preocupação o atendimento da legislação fiscal e societária. Muitas vezes *esquecendo*, inclusive, o principal objetivo da Contabilidade, que segundo Iudícibus (1997:28) é **“fornecer informação econômica relevante para que cada usuário possa tomar suas decisões e realizar seus julgamentos com segurança”**.

O ideal seria ter professores com profundos conhecimentos teóricos e ao mesmo tempo com amplas experiências na aplicação desses conceitos na prática. Porém, no ensino da Contabilidade são encontrados dois tipos de docentes: o professor profissional (em quantidade mais reduzida) e o profissional contábil (o profissional liberal-docente).

Iudícibus e Marion (1986:55), defendem que **“precisamos do professor eminentemente teórico, com ampla cultura geral, para certas disciplinas, como também precisamos do profissional de sucesso, talvez *part-time*, para certas aulas e palestras”**. Sugerem ainda que uma disciplina como *Teoria da Contabilidade* talvez possa ser melhor ensinada por professores eminentemente engajados nas atividades de investigação teórica e básica; mas uma disciplina como *Auditoria* precisa, principalmente, da participação de profissionais dotados da necessária experiência prática.

Os professores que não exercem atividades profissionais de Contabilidade quase sempre são melhor conceituados pelos alunos. É o que conclui Marion (1983:34),

tentando justificar que aqueles que trabalham na escrituração propriamente dita acabam por apresentar aos seus alunos um maior nível de detalhes, pelo domínio daquela prática, mas de maneira muito mais mecânica do que com um raciocínio teórico.

Em relação à formação do aluno, há um pensamento de que o discente deve terminar o curso de graduação pronto para o mercado de trabalho. Na verdade o curso superior deve propiciar ao aluno uma estrutura básica de conhecimento para que ele se inicie em uma carreira profissional. É de fundamental importância que esse profissional esteja em constante aperfeiçoamento, aproveitando, inclusive, as situações vividas diariamente. Depois desse *estágio* é que o profissional pode considerar-se realmente pronto. O melhor que se pode fazer por esse profissional, enquanto estudante em formação, é, conforme sugerem Iudícibus e Marion (1986:55), propiciar-lhe uma sólida base teórica, evidentemente com a maior exposição possível a exemplos reais ou simulados.

Franco (1993:808) e Coelho Neto (1989:38) também são de opinião de que a Universidade não forma profissionais como produtos prontos, mas tão-somente cidadãos com base necessária para iniciar-se em uma profissão.

Enfim, o ideal é ter um corpo docente com conhecimentos teóricos e práticos. Não sendo possível encontrar este tipo de docente em um eventual processo de escolha, deve prevalecer aquele que possui amplos conhecimentos teóricos, principalmente se ele tiver formação didático-pedagógica.

É necessário, antes de mais nada, o compromisso do professor com a educação, para que se possa formar um aluno de boa qualidade.

2.3.6 A atuação do professor de Contabilidade em sala de aula

Pessoas influenciam pessoas. No processo de ensino, isto não é diferente. O corpo docente de uma instituição tem grande influência na formação acadêmica de seus alunos. No processo ensino-aprendizagem o professor é o agente ativo e deve ter como papel o elemento facilitador desse processo. Por isso é fundamental a sua formação docente e profissional. Takakura (1992:95-6) elenca algumas características que podem influenciar os alunos de forma positiva ou negativa: ética profissional, comportamento, metodologia utilizada, conteúdo ministrado, personalidade, qualificação, experiência, dedicação etc.

Ao analisar o professor como elemento para se atingir a qualidade no ensino, Schwez (1995:33-6) argumenta que o docente deve

servir de exemplo para seus alunos. Deve demonstrar cultura e competência. Deve ser sincero, mostrar-se entusiasmado, manter um temperamento uniforme, demonstrar imaginação, humanidade e compreensão. Deve ser pontual, metódico e organizado. Deve agir sempre com firmeza, por meio de atitudes corretas. Deve, sobretudo, ser amigo de seus alunos.

Ainda na visão de Schwez o professor deve ter: a) profundo conhecimento de sua área; b) atitude científica e criatividade no tratamento do conteúdo; c) valorização da pesquisa; d) atitude de busca de novos conhecimentos; e) habilidades pedagógicas; f) compromisso e entusiasmo com a aprendizagem; g) consciência de provisoriedade do saber; e h) clareza e organização nas tarefas de aprendizagem.

Muitas das dificuldades de aprendizagem encontradas pelos alunos da área contábil podem estar no processo de comunicação e no processo motivacional.

O professor tem de ter a capacidade e o dom de provocar atitudes sobre os conteúdos de ensino e sobre o próprio aprendizado, por meio de uma comunicação motivadora. Deve dar condições ao aluno para que este, ao sair da influência exercida, tenha atitudes tão favoráveis quanto possíveis, baseando-se num comportamento visível e positivo (Schweiz, 1997:33).

No processo de comunicação o professor deve ser verdadeiro e inspirar confiança. Um dos problemas básicos que há na comunicação é que aquilo que o receptor capta pode não ser exatamente o que o emissor de fato quis transmitir. Esse caso pode ocorrer principalmente quando o professor da área contábil está voltado totalmente ao ensino tecnicista, esquecendo o lado humanista (Schweiz, 1997:34).

Um estudo elaborado pela *Revista TIME* há vários anos, procurando identificar as qualidades comuns aos grandes professores, revelou que os mestres que se destacaram nas atividades de ensino não eram exatamente os ‘tecnólogos da educação’, mas pessoas de muita motivação e entusiasmo pela ciência que ensinavam e pela comunicação desta aos alunos (Beppu, 1984:48).

O processo motivacional compreendido pelo professor deve permitir aos alunos a aquisição de comportamentos que assegurem um eficiente ajustamento pessoal e sociocultural. Schweiz (1997:36-7) apresenta em seu artigo vários estímulos para a motivação. Destacam-se aqui apenas os relacionados ao papel do professor na área contábil:

- Apresentar de tal maneira sua disciplina que, ao aprendê-la, o aluno esteja, ao mesmo tempo, aprimorando seus instrumentos de trabalho mental (didática, planejamento, metodologia);

- aceitar críticas e criticar-se a si mesmo; aceitar diversos pontos de vista estruturados, lógicos, sólidos; reavaliar-se e atualizar-se;
- aprender a ensinar a sua disciplina;
- conhecer os conteúdos das disciplinas anterior e posterior à sua;
- aceitar que os alunos são indivíduos, e não números, e de diferentes características, e saber agir para cada caso com bom-senso e coerência;
- prover *feedback* imediato e específico às respostas do aluno;
- dar ao aluno oportunidades de selecionar e seqüencializar assuntos a serem estudados, de maneira que ele se sinta o mais envolvido possível na atividade educativa;
- usar comunicação dinâmica, correta, facilitadora de compreensão e motivadora;
- usar somente aqueles itens de testes que sejam relevantes para os objetivos, coerentes e claros;
- expressar genuína satisfação em ver o aluno;
- reconhecer que as respostas dos alunos, sejam corretas ou incorretas, são tentativas de aprender, e acompanhá-las de comentários positivos;
- propiciar ao aluno formas de autocontrolar a extensão da instrução recebida;
- permitir que o aluno movimente-se tão à vontade quanto suas características de idade, desde que não atrapalhe suas aulas;

- saber aprender com os alunos;
- desenvolver suas aulas demonstrando confiança, satisfação e segurança;
- ter boa apresentação pessoal.

2.3.7 Necessidade de professores qualificados e atualizados para os cursos de Ciências Contábeis

Nesta virada de século, as causas de transformação da sociedade são diversas e todas têm repercussões, em maior ou menor grau, nos sistemas de educação e formação. No mundo inteiro, as tecnologias da informação vêm transformando a natureza do trabalho e aumentando a exigência de conhecimentos dos profissionais. O trabalho está cada vez mais sendo constituído por tarefas inteligentes que exigem espírito de iniciativa, adaptação e criatividade.

Um estudo realizado pela Comissão das Comunidades Européias (1995) buscou identificar quais as aptidões necessárias para o emprego e a atividade. Em resposta a essa questão concluíram que no mundo moderno o conhecimento pode ser definido como uma acumulação de saberes fundamentais, de competências técnicas e de aptidões sociais. É pela combinação equilibrada desses saberes, adquiridos no sistema de ensino formal, na família, na empresa, por diversas redes de informação, que se cria o conhecimento geral e transmissível mais favorável ao emprego.

Os conhecimentos fundamentais ou de base constituem o alicerce da aptidão individual. Na educação de base, convém encontrar um justo equilíbrio entre a

aquisição dos saberes e as competências metodológicas que permitam aprender por si mesmo.

Os conhecimentos técnicos são competências que permitam a identificação mais direta com uma profissão. Podem ser adquiridos em parte no sistema educativo e na formação profissional e, em parte, na empresa.

As aptidões sociais englobam as capacidades relacionais, o comportamento no trabalho e toda uma gama de competências que correspondem ao nível de responsabilidade ocupado: a capacidade de cooperar, de trabalhar em equipe, a criatividade, a procura da qualidade, o domínio de outras línguas etc.

Combinando as competências transmitidas pelas instituições formais e as habilidades adquiridas por sua prática profissional e por suas iniciativas pessoais, em matéria de formação o indivíduo torna-se agente e principal construtor da sua qualificação.

As competências e habilidades apresentadas pela Comissão das Comunidades Europeias não divergem em muito do que está sendo exigido no mercado de trabalho do profissional da área contábil. Não se está falando daquele profissional que atua de forma *tradicional*, desenvolvendo somente a contabilidade fiscal e societária. Fala-se do profissional que pretende usar todo o potencial existente na Contabilidade.

Na tentativa de verificar quais seriam essas competências e habilidades específicas na área contábil, algumas indicações foram encontradas no “*Roteiro de*

avaliação de projetos para autorização de cursos de Ciências Contábeis”, elaborado pela Comissão de Especialistas de Ensino de Ciências Contábeis (MEC, 1998).

As *competências* apontadas são:

conhecimentos em teoria da contabilidade; princípios fundamentais de contabilidade; contabilidade, inflação, juros e câmbio; contabilidade geral e de custos; gestão estratégica de custos; orçamento; métodos quantitativos para análise de decisões; tomada de decisão e análise de negócios em fusões, cisões, incorporações e aquisições; estruturas, sistemas e qualidade de controles internos; auditoria externa; análise de risco em investimentos; administração de capital de giro; planejamento estratégico tributário; contabilidade internacional; contabilidade sócio-ambiental (sic) e de recursos humanos; sistema de informações e de suporte à decisão; rotinas de segurança em sistemas de informações compartilhados; mudanças organizacionais e avaliação de processo de negócios, gestão de pessoal da área contábil/financeira, desenvolvimento ético e profissional (liderança e tecnologia), análise de cenários econômico/financeiros nacionais e internacionais, análise de contas e de demonstrações contábeis internas e externas, administração financeira de curto e longo prazo.

E as *habilidades* são:

proficiência, no uso da linguagem contábil para o usuário interno e externo; nas relações interpessoais; em raciocínio lógico e crítico-analítico; em liderança, motivação e proatividade; em comunicação escrita e verbal; em visão sistêmica e holística da atividade contábil; em lidar com modelos de gestão inovadores, flexíveis e adaptáveis em situações novas e adversas; na busca da congruência entre objetivos pessoais e institucionais; no entendimento da essência sobre a forma.

Iudícibus e Franco (1982:43), há 17 anos, discutiam a questão da formação adequada para o contador. Em suas percepções concluíram que o conhecimento do contador deve extrapolar a técnica de elaboração de demonstrativos que acumulam e fornecem dados. Isso os sistemas de informática são capazes de fazer e até com maior perfeição. O contador deve-se voltar à análise e interpretação desses demonstrativos,

gerando informações úteis para os tomadores de decisões. Para isso, torna-se necessário o conhecimento básico de economia, administração e ciências afins; firme inclinação para métodos quantitativos em geral, estatísticas e processamentos de dados; desenvolvimento da habilidade de criar simulações que reflitam os resultados das várias alternativas para cursos em ação; ter um bom nível cultural em humanidades, e saber mais de uma língua estrangeira, principalmente o inglês.

Há necessidade de se preparar profissionais, não apenas com o domínio das mais avançadas técnicas disponíveis, mas dotados de habilidades e do discernimento necessário para, além do *como fazer*, perseguirem o *quê fazer*. Dominar a técnica não é suficiente. O mais importante é estar preparado para perceber quando a técnica precisa evoluir (Iudícibus *et alii*, 1983:88).

Para que um aluno, futuro profissional, saia da Universidade com essa ampla visão, é necessário que se tenha uma estrutura adequada funcionando, um currículo compatível implantado e principalmente um corpo docente capaz de contribuir com essa formação.

É preciso que o professor de Contabilidade tenha uma percepção clara da sociedade, que se encontra em rápida evolução. Deve compreender a realidade em que vive, integrando diariamente os diversos fenômenos sociais, políticos, econômicos e jurídicos. Em outras palavras, deve ter conhecimentos técnicos da Contabilidade e de áreas afins, de metodologia de ensino, de cultura geral e aptidões sociais.

2.4 Cursos de formação de professores de Contabilidade no Brasil (pós-graduação)

Para que o professor possa desempenhar o papel que a modernidade cultural exige, é necessário que ele participe de programas de reciclagem e aprofundamento do conhecimento. A pós-graduação constitui-se como instrumento maior dessa reciclagem, de preferência nos níveis de mestrado e doutorado, ou subsidiariamente, no nível de especialização pedagógica.

2.4.1 A pós-graduação no Brasil

Até 1965, os cursos de pós-graduação eram ministrados nas Universidades de maneira *livre*, sem legislação própria. A primeira regulamentação ocorreu por meio do Parecer n.º 977/65, do extinto Conselho Federal da Educação (Cunha, L.A., 1974:67). No entanto, suas principais características foram evidenciadas por meio da Lei de Diretrizes e Bases n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968.

Em 1965, haviam 23 cursos de mestrado e 10 de doutorado em todas as áreas do conhecimento. Em 1977, eram 609 e 213, respectivamente. Atualmente, são 1.275 em nível de mestrado e 677 em nível de doutorado, sendo que a maioria desses cursos estão concentrados na Região Sudeste, conforme resume a tabela seguinte:

Tabela 10: Cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado no Brasil, por região – 1997

Região	MESTRADO		DOUTORADO	
	N.º de cursos	% por Região	N.º de cursos	% por Região
Norte	27	2,1	8	1,2
Nordeste	184	14,4	44	6,5
Centro-Oeste	67	5,3	18	2,6
Sudeste	787	61,7	526	77,7
Sul	210	16,5	81	12,0
Total	1.275	100,0	677	100,0

Fonte: CAPES (1998)

Poder-se-ia argumentar que essa alta concentração de programas de mestrado e doutorado na Região Sudeste resulta da distribuição da população no Brasil. Entretanto, o número de cursos de pós-graduação e a população residente nas regiões é desproporcional. Segundo dados da CAPES (*apud* Cordeiro *et alii*, 1997:116), em 1996, a quantidade de cursos por milhão de habitantes apresentava a seguinte relação:

Tabela 11: Relação entre cursos de pós-graduação e habitantes no Brasil, por região – 1996

Região	N.º de cursos por milhão de habitantes
Norte	3,39
Nordeste	8,06
Centro-Oeste	4,87
Sudeste	11,21
Sul	19,86
Total	12,33

Fonte: MEC/CAPESDAV (*apud* Cordeiro *et alii*, 1997)

Diferentemente do que ocorre nos cursos de graduação, a maioria das matrículas dos cursos de pós-graduação estão nas Universidades públicas federais e estaduais.

O ensino de pós-graduação tem por objetivo a formação de pessoal qualificado para o exercício do magistério superior e para as atividades de pesquisa.

Cunha, L.A. (1974:67) atribuiu dois tipos de funções ao ensino de pós-graduação: a função técnica e a função social. Como função técnica os cursos de pós-graduação deveriam: a) *formar professores competentes que possam atender à expansão quantitativa de nosso ensino superior*; b) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; c) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores. Como função social deveriam restabelecer o valor econômico e simbólico que antes da expansão do ensino de graduação era conferido pelo diploma *comum* do nível superior.

Os programas de pós-graduação *stricto sensu* são avaliados e recomendados periodicamente pela CAPES – Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. A CAPES é uma fundação pública vinculada ao Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Foi criada em 1951 e vem cumprindo seu papel principal de subsidiar o MEC na formulação das políticas de pós-graduação, coordenando e estimulando a formação de recursos humanos qualificados para a docência em nível superior, para a pesquisa e para o atendimento da demanda profissional dos setores públicos e privados. A CAPES é a única agência de fomento à pós-graduação no Brasil a manter um sistema de avaliação de cursos reconhecido e utilizado por outras instituições nacionais.

Têm surgido questionamentos no que se refere à formação pedagógica oferecida pelos cursos de mestrado e doutorado aos alunos-docentes. Em muitos casos

dá-se muita ênfase à pesquisa e ao estudo de determinados assuntos específicos, ficando, por vezes, prejudicado o aprendizado pedagógico daqueles que seguem ou pretendem seguir a carreira docente.

Vasconcelos (1996:3) relata que essa questão foi discutida em um seminário promovido pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e o grupo de trabalho concluiu que:

os cursos de pós-graduação, apesar de serem fornecidos aos futuros docentes universitários, dedicam-se exclusivamente à formação do pesquisador. Dirigem-se à transmissão, em alto nível, do conteúdo específico de cada área de pesquisa, ‘descuidando do fato de que esse pesquisador, em muitos casos, se tornará um professor, isto é, alguém encarregado de uma prática específica e distinta da pesquisa: a docência’, muitas vezes exercida por excelentes pesquisadores, mas com sérias deficiências enquanto professores.

Outro trabalho que chamou atenção para essa questão é o de Masetto (1994:102). Na sua visão, a formação do professor universitário deve suprir a necessidade de informações decorrentes das grandes mudanças causadas pelo desenvolvimento tecnológico, principalmente nas áreas de informática e de telecomunicações. Essas mudanças criam e exigem novas competências. Para a socialização e disseminação desses conhecimentos, a formação do professor deve ser desenvolvida considerando sua área específica de atuação, a área pedagógica e sua capacitação política. Masetto argumenta que os cursos de pós-graduação vêm capacitando o docente do magistério superior no que se refere à área específica e política, ficando a desejar o desenvolvimento pedagógico. Dias Sobrinho (1994:100) também corrobora que há uma deficiência na capacitação pedagógica.

Preocupado com o incentivo à carreira do magistério e a preparação do corpo docente das Instituições de Ensino Superior, o Conselho Federal de Educação reconheceu, no início da década de 80, a grande dificuldade que os profissionais do ensino tinham em participar dos cursos de mestrado e doutorado (*stricto-sensu*). A partir daí, estabeleceu por intermédio da Resolução n.º 12/83, o curso de pós-graduação *lato-sensu* (curso de especialização e aperfeiçoamento), com uma carga horária mínima de 360 horas, das quais pelo menos 60 horas dedicadas ao estudo da Metodologia do Ensino Superior (Masetto, 1988:227).

Embora seja exigido um número mínimo de horas para a discussão da Metodologia do Ensino Superior nos programas de pós-graduação *lato sensu*, a qualidade desse estudo é prejudicada dependendo da maneira como é dimensionado o curso. Maseto (1988:227) aponta quatro tendências identificadas na organização dos cursos de especialização no que se refere à disciplina de Metodologia de Ensino Superior:

- a) *Cursos com tendência legalista*: ministrados unicamente para se cumprir um dispositivo legal, tendo em vista a obtenção do certificado. São constituídos por profissionais desejosos de reciclagem e especialização em determinadas áreas, sem nenhum interesse na área do magistério;
- b) *Cursos com tendência tecnicista*: são cursos voltados para o ensino de um conjunto de técnicas, habilidades e competências didáticas para trabalhar com alunos em sala de aula, tais como: planejamento, avaliação, técnicas de comunicação, dinâmica de grupo, uso do quadro negro, postura, gestos, uso de recursos audiovisuais etc.

- c) *Cursos com tendência filosófica*: privilegiam a abordagem de pontos com uma tendência filosófica, tais como: o caráter ideológico da Educação e o papel da Universidade na Sociedade; o exercício da docência e as influências da cultura dentro da qual ele é realizado; visão de homem, mundo, e processo histórico marcando o papel do professor etc.
- d) *Cursos com tendência multidimensional*: são exploradas as várias dimensões e vários aspectos que interessam aos professores do ensino superior, mantendo os alunos envolvidos, interessados, discutindo em profundidade os problemas educacionais e ao mesmo tempo buscando pistas para sua ação em sala de aula, analisando, inclusive, as técnicas pedagógicas e os recursos tecnológicos que poderão ajudá-los. Basicamente, reúne as três tendências anteriores.

A tendência multidimensional deveria prevalecer, principalmente porque a maioria dos alunos desses cursos acabam indo para o exercício do magistério devido à carência de professores especializados, notadamente em algumas áreas do conhecimento.

2.4.2 A pós-graduação em Contabilidade no Brasil

A situação da pós-graduação em Contabilidade no Brasil não é muito tranqüilizadora. Em nível *stricto sensu*, são poucos os cursos existentes. Em nível *lato sensu*, embora os cursos estejam presentes em praticamente todo o Brasil, nem sempre são de qualidade adequada para a formação do professor.

Franco (1997:7) observa que uma das causas do despreparo da maioria dos docentes que atua nos cursos de Ciências Contábeis pode ser atribuída à

insuficiência de cursos de mestrado no País, concentrados em poucas regiões e inacessíveis a muitos professores, pelas distâncias, incompatibilidade de horários, carência de formação básica e de recursos financeiros, em virtude da baixa remuneração que recebem e inexistência de estímulos que premiam os qualificados.

As condições de implantação de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, no entanto, muitas vezes são complexas, pois, como observam Iudícibus e Marion (1993:2), **“a falta de professores em número suficiente em tempo integral, se na graduação é prejudicial, na pós-graduação, pode ser fatal por causa dos problemas de orientação de teses de mestrado e doutorado”**.

Atualmente, no Brasil, são três os cursos de mestrado em Contabilidade e apenas um de doutorado que estão plenamente reconhecidos e aprovados pela CAPES, todos localizados na Região Sudeste. Vale ressaltar que outros cursos estão em fase inicial de implantação. A seguir serão descritos os programas existentes.

2.4.2.1 Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade da FEA/USP

A FEA/USP – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo – foi criada em 1946, para suprir o ensino superior de Contabilidade e Atuária, Administração e Economia e formar profissionais altamente qualificados.

Desde 1970, o Departamento de Contabilidade e Atuária da FEA/USP passou a oferecer o programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Controladoria e Contabilidade em nível de mestrado e a partir de 1978, em nível de doutorado.

O programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade é oferecido aos alunos graduados em nível superior (no caso do mestrado) e aos mestres (no caso do doutorado) para a formação de pesquisadores e de docentes.

Os alunos atendidos pelo programa ingressam por meio de processo de seleção e são provenientes da maioria dos Estados brasileiros. A Faculdade mantém também turmas especiais de mestrado, constituídas exclusivamente por professores de Universidades públicas de todo o País.

As seguintes linhas de pesquisa são oferecidas pelos cursos: Teoria da Contabilidade, Auditoria, Contabilidade Financeira, Contabilidade Gerencial, Gestão Estratégica de Custos, Macrocontabilidade, Sistemas de Informação Contábil, Sistemas de Decisão Econômico-Gerencial e outras linhas especiais de pesquisa.

O título de Mestre é concedido ao aluno que for aprovado nas disciplinas obrigatórias e optativas (mínimo de créditos exigidos), no exame de proficiência de língua inglesa, no exame de qualificação e na defesa final da dissertação perante uma banca composta por três professores com o título de doutor, no mínimo.

É concedido o título de Doutor ao aluno que cumprir o limite mínimo de créditos (disciplinas obrigatórias e optativas), obter proficiência em língua estrangeira, ser aprovado na qualificação e na defesa final da tese, que ocorre na presença de cinco professores com titulação mínima de doutor.

No programa de mestrado foram defendidas 158 dissertações até 1997 e no doutorado 53 teses. A média anual de defesas nos últimos cinco anos foi de 11 dissertações e 5 teses. Dos 53 alunos que receberam o título de Doutor em Controladoria e Contabilidade, 42 receberam também a titulação de Mestre nesse mesmo programa.

O programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade conta com a colaboração da FIPECAFI – Fundação Instituto de Pesquisas Contábeis, Atuariais e Financeiras – por meio de recursos financeiros com: apoio técnico e administrativo; apoio ao desenvolvimento profissional dos docentes; apoio à divulgação científica, inclusive com ajuda financeira aos alunos do programa para apresentação de trabalhos em nível nacional e internacional, estimulando assim a produção acadêmica; oportunidades de estágio e de crescimento profissional mediante a participação nas equipes de projetos etc.

2.4.2.2 Programa de Pós-Graduação em Ciências Financeiras e Contábeis da PUC/SP

A PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – implantou o programa de Pós-Graduação em Ciências Financeiras e Contábeis, em nível de mestrado, no ano de 1978 e foi apoiado por professores da Universidade de São Paulo. A finalidade do programa era prover a capacitação de pessoal para atuar em docência do ensino superior e em pesquisa na área contábil.

Inicialmente, tinha como público alvo os próprios professores da PUC/SP, mas acabou por atrair também executivos de empresas privadas e públicas que

buscavam um melhor preparo profissional. Isto fortaleceu a formação técnica em detrimento da produção acadêmica. A pequena quantidade de trabalhos defendidos levou o programa, em 1991, a rever seus objetivos, iniciando-se então um plano estratégico que visava sua integração à excelência acadêmica da Universidade.

O curso é oferecido a alunos graduados em Contabilidade, em Administração Financeira ou em áreas afins, mediante aprovação no processo de seleção. O curso tem como áreas de concentração para a pesquisa as seguintes: Controle Econômico de Gestão, Finanças de Empresas, Contabilidade e Auditoria.

O título de Mestre em Ciências Contábeis é concedido ao aluno que: cursar no mínimo sete disciplinas; participar de seminários de pesquisa ou de dissertação e/ou publicar artigos ou livros e/ou apresentar temas em congressos ou simpósios; lograr de proficiência em língua inglesa; ser aprovado no exame de qualificação e na arguição e defesa pública da dissertação.

Até 1997 foram defendidas nesse programa de mestrado 41 dissertações, sendo 11 destas no último ano.

2.4.2.3 Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da FAF/UERJ

O curso de Mestrado em Ciências Contábeis foi criado em 1970 na Fundação Getúlio Vargas na cidade do Rio de Janeiro (FGV-RJ). Em 1991, foi reestruturado e transferido para a FAF/UERJ – Faculdade de Administração e Finanças da Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

O programa tem o propósito de aperfeiçoar os alunos no conhecimento das ciências contábeis, capacitando-os principalmente ao ensino superior. As áreas de concentração para a pesquisa são: Auditoria, Financeira e Gerencial.

É concedido o título de Mestre em Ciências Contábeis ao aluno que cumprir o limite mínimo de créditos por intermédio da aprovação nas disciplinas e da elaboração e defesa final da dissertação.

No período de 1970 a 1990, quando o curso funcionava na FGV-RJ, foram defendidas 27 dissertações. Enquanto que na UERJ, de 1991 a 1997, houve 45 trabalhos defendidos, sendo 14 destas no último ano.

Os três programas juntos (FEA/USP, PUC-SP e FAF/UERJ) titularam até 1997 o total de 226 mestres e 53 doutores em Contabilidade. Verifica-se que esse número de profissionais titulados é muito pequeno para suprir a demanda de professores nos cursos de graduação e pós-graduação em Ciências Contábeis.

2.4.2.4 Outros programas de Pós-Graduação em fase de implantação

Conforme informações disponibilizadas pela CAPES, existiam em maio de 1998, em tramitação nesse órgão, nove processos requerendo aprovação de programas de Pós-Graduação em Contabilidade, em nível de mestrado, das seguintes Instituições:

- Faculdade de Ciências Econômicas de São Paulo da Fundação Escola Álvares Penteado (FACESP/FECAP);
- Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL);
- Universidade de Guarulhos (UNIGUARULHOS);

- Universidade de Marília (UNIMAR);
- Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC);
- Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ);
- Universidade Mackenzie;
- Universidade Norte do Paraná (UNOPAR);
- Universidade Rio dos Sinos (UNISINOS);

2.4.2.5 Cursos de Pós-Graduação 'lato sensu' em Contabilidade

Os cursos de pós-graduação *lato sensu* ou cursos de especialização em Contabilidade estão presentes em praticamente quase todos os estados brasileiros. Muitos deles, inclusive, voltados especificamente para a formação de professores do magistério superior, com carga horária mínima de 360 horas, de acordo com a Resolução n.º 12/83 do Conselho Federal de Educação, que exige que tenham pelo menos 60 horas de Metodologia de Ensino superior.

Iudícibus e Marion (1993:3) ressaltam, no entanto, que esses cursos “**não são tidos de boa qualidade, principalmente pelas precariedades de recursos e escassez de professores titulados**”.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo tem como objetivo descrever a metodologia adotada no desenvolvimento do presente trabalho. Metodologia significa, **“etimologicamente, o estudo dos caminhos, dos instrumentos usados para se fazer ciência. É uma disciplina instrumental, a serviço da pesquisa”** (Demo, 1981:7).

3.1 Método de pesquisa

O presente estudo parte da constatação de que entre os diversos problemas que contribuem para a deficiência no ensino da graduação em Ciências Contábeis, está o sofrível desempenho dos professores.

Para responder às questões da pesquisa delineadas no primeiro capítulo deste trabalho, optou-se por adotar metodologias de pesquisa de campo, uma vez que, embora sejam muitos os trabalhos que abordam o assunto, poucos são os desenvolvidos empiricamente.

Nesse caso, a metodologia adotada no estudo foi a *empírico-analítica*. Este método de pesquisa, segundo Martins, G.A. (1994:26), refere-se a abordagens que

...privilegiam estudos práticos. Suas propostas têm caráter técnico, restaurador e incrementalista. Têm preocupação com a relação causal entre as variáveis. A validação da prova científica é buscada através de testes dos instrumentos, graus de significância e sistematização das definições operacionais.

Quanto à técnica empregada na coleta de dados, apoiou-se nos seguintes procedimentos: pesquisa bibliográfica, levantamento de dados secundários e levantamento de dados primários.

A pesquisa bibliográfica incluiu artigos em revistas especializadas e disponíveis na *Internet*, dissertações e teses, anais de congressos, bem como livros, textos e artigos das mais variadas espécies.

3.2 Coleta de dados secundários

Foram coletados dados secundários atualizados que permitiram dar suporte ao referencial bibliográfico e expandir as possibilidades de análise do conjunto de informações obtidas e incorporar elementos para a coleta de dados primários.

No levantamento de dados secundários foram colhidas as seguintes informações:

1. Titulação dos professores que ministram disciplinas ligadas à Contabilidade nos cursos de graduação em Ciências Contábeis; os dados coletados sobre a titulação dos docentes não são cumulativos, ou seja, o professor aparece classificado pela maior titulação; por exemplo, se o professor tiver cursos de mestrado e especialização, só consta como Mestre;
2. Regime de trabalho dos professores que ministram disciplinas ligadas à Contabilidade nos cursos de graduação em Ciências Contábeis; foram considerados

os seguintes regimes de trabalho: menos de 20 horas semanais e horistas, de 20 a 39 horas semanais, e 40 ou mais horas semanais; essa classificação foi definida pelas próprias Instituições de Ensino Superior por orientação da SESu – Secretaria de Educação Superior (MEC, 1997).

A coleta desses dados foi realizada durante o mês de maio de 1998 em Brasília (DF), na SESu. Foram consultados os catálogos das Instituições de Ensino Superior (IES) de todas as regiões do Brasil. Esses catálogos foram remetidos pelas instituições à SESu em cumprimento à Portaria do MEC n.º 971, de 22/08/97. Essa portaria estabelece em seu artigo 2º que as IES devem remeter anualmente à SESu, catálogo contendo informações sobre os dirigentes da instituição, *corpo docente*, biblioteca, laboratórios etc.⁶

A coleta de dados teve como base os catálogos referentes ao ano de 1997 e abrangeu 256 Instituições de Ensino Superior de todo o Brasil, equivalendo a 76% do total de instituições que possuem curso de Ciências Contábeis. Em termos regionais o levantamento alcançou os seguintes percentuais: Região Centro-Oeste (90% das instituições), Região Nordeste (68%), Região Norte (71%), Região Sudeste (89%) e Região Sul (51%). No apêndice 1 são apresentados os percentuais de instituições pesquisadas por estado em cada região.

⁶ Além do catálogo, a portaria estabelece também que as IES enviem um arquivo em disquete ou via *Internet* contendo as mesmas informações para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação (INEP). Como no momento da realização desta pesquisa o INEP ainda estava desenvolvendo um sistema para tabulação e disponibilização dos dados, a solução foi pesquisar manualmente em cada catálogo. Para levantamentos futuros, esses dados certamente estarão disponíveis em arquivos de banco de dados no INEP.

Por estarem algumas instituições inadimplentes em relação à Portaria n.º 971 do MEC, por não terem enviado seus catálogos à SESu, tornou-se difícil a coleta de dados dessas IES, uma vez que seria necessário identificá-las e manter contato solicitando as respectivas informações. Como essas instituições se encontram dispersas nos vários estados do Brasil, não foi possível contatá-las.

3.3 Técnica de coleta de dados primários

Dadas as características qualitativas da pesquisa, a coleta de dados primários foi realizada por meio da técnica de entrevista. Gil (1994a:113) define entrevista como **“a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. ...é, portanto, uma forma de interação social”**.

Para execução deste trabalho, essa técnica foi dividida em dois tipos: a entrevista em profundidade e a entrevista em grupo (*Focus group*).

3.3.1 Entrevista em profundidade

A entrevista constitui-se num instrumento importante de pesquisa, na medida em que permite um aprofundamento acerca do que as pessoas pensam, crêem e esperam dos fatos. Marconi & Lakatos (1982:70) preconizam que esse tipo de entrevista **“é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha**

informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”.

A entrevista em profundidade admite que o entrevistador interrogue individualmente o entrevistado e torna possível esclarecer dúvidas, tanto em relação à pergunta quanto à resposta. Conforme afirma Kerlinger (1980:350): **“A entrevista tem certas vantagens que outros métodos não têm. O entrevistador pode, por exemplo, depois de fazer uma pergunta oral, sondar as razões das respostas dadas; uma das vantagens da entrevista é, então, sua profundidade”.**

Para facilitar o processo de interpretação e descrição dos dados pesquisados, o tipo de entrevista utilizada foi a estruturada. Foi elaborado um roteiro com as mesmas questões para todos os entrevistados. Segundo GIL (1994a:117), a entrevista estruturada desenvolve-se **“a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanece invariável (sic) para todos os entrevistados”.**

Em média cada entrevista durou 40 minutos. O registro das respostas foi feito por gravação da conversa e posterior transcrição. Isso permitiu que nenhum dado da conversa fosse perdido, dando maior precisão aos registros.

3.3.2 Entrevista em grupo (*Focus Group*)

O *Focus Group* como técnica de coleta de dados teve sua origem na sociologia e atualmente é muito utilizada na área de *marketing*. No entanto, nas pesquisas realizadas na área contábil raramente são encontrados estudos que utilizaram essa técnica.

Para Oliveira & Freitas (1998:83) o *Focus Group* é “**um tipo de entrevista em profundidade realizada em grupo, cujas reuniões apresentam características definidas quanto a proposta, tamanho, composição e procedimentos de condução. O foco ou o objeto de análise é a interação dentro do grupo**”.

Uma das vantagens da aplicação dessa técnica é que ela permite a coleta de dados em curto espaço de tempo. Oliveira & Freitas (1998:84) apresentam outras vantagens do *Focus Group* em relação às demais técnicas de coleta de dados:

- comparativamente, é fácil de conduzir;
- habilidade em explorar tópicos e gerar hipóteses;
- oportunidade de coletar dados a partir da interação do grupo, o qual se concentra no tópico de interesse do pesquisador;
- rapidez no fornecimento dos resultados (em termos de evidência da reunião do grupo);
- permite ao pesquisador aumentar o tamanho da amostra dos estudos qualitativos.

Uma das principais desvantagens do *Focus Group* é a dificuldade de reunir os grupos.

A reunião com o grupo de discussão foi realizada em uma das salas de aula da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, contou com dez participantes e teve a duração de uma hora e quarenta minutos. Segundo Oliveira & Freitas (1998:87-8), a duração de cada sessão deve ser em média entre uma e duas horas e deve envolver no mínimo quatro e no máximo doze

participantes. O roteiro das questões foi o mesmo utilizado nas entrevistas individuais que, conforme já comentado, foi do tipo estruturado ou padronizado e estabelecido previamente.

O registro das discussões foi realizado por meio de gravação em vídeo e posterior transcrição. Um dos principais objetivos da utilização de vídeo foi a identificação de *quem* está falando e a precisão no registro das respostas.

3.3.3 Roteiro de entrevista

Constaram do roteiro nove perguntas, que juntamente com os levantamentos bibliográficos e de dados secundários, procuravam respostas às questões desta pesquisa:

1) Por que o corpo docente dos cursos de Ciências Contábeis, em sua maioria, possui uma formação deficiente? e 2) Quais são as propostas para a melhoria da formação dos professores dos cursos de Ciências Contábeis?

Os pontos que integraram o roteiro para as entrevistas estão elencados a seguir, acrescidos de comentários que procuram relacionar a questão ao que foi discutido no capítulo dois desta dissertação:

1. Como é o ensino quando a maioria dos professores trabalham em regime horista e/ou em tempo parcial?

A maioria dos professores dos cursos de Ciências Contábeis possui regime de trabalho horista ou de tempo parcial, conforme exposto no item 2.3.4 e corroborado por meio dos resultados apurados no levantamento de dados secundários que se

encontram apresentados no próximo capítulo. Como é sabido e confirmado por autores citados neste trabalho, a atividade de ensino exige do docente tempo para preparação de suas aulas, aperfeiçoamento de seus conhecimentos etc. Desta forma procurou-se obter do entrevistado a sua opinião sobre a qualidade do ensino praticado por professores em regime horista ou em tempo parcial.

2. Que proporção de professores em regime de tempo integral deveria fazer parte do quadro de docentes dos cursos de Ciências Contábeis?

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação exige que as Universidades tenham pelo menos um terço dos professores trabalhando em regime de tempo integral. Nos cursos de Ciências Contábeis essa relação ainda não foi alcançada, conforme apresentado no item 2.3.4 e confirmado no levantamento de dados secundários descritos no capítulo seguinte. Assim sendo, o que se quis saber nesta questão é qual a proporção de professores em tempo integral deveria existir nos cursos de Contabilidade.

3. Como você percebe o profissional contábil que exerce também a profissão docente?

O quadro de professores da maioria dos cursos de Ciências Contábeis é composto quase que exclusivamente por profissionais da Contabilidade que trabalham em suas atividades comerciais e empresariais e exercem também a docência. Esse assunto foi abordado nos itens 2.2.3, 2.3.4 e 2.3.5 e entre os autores então mencionados há um pensamento de que esse tipo de profissional é importante ao ensino de Contabilidade, pois ele leva para a sala de aula a sua prática profissional. Esta categoria, entretanto, deve constituir somente uma parte do total de professores dos

cursos. Neste sentido, buscou-se verificar qual a opinião do entrevistado sobre esse profissional como docente.

4. Na sua opinião, quais são as causas da maioria do corpo docente dos cursos de Ciências Contábeis não ter um bom desempenho no ensino?

Esta constitui uma das perguntas-chave da pesquisa, pois tem ligação direta com uma das questões-problema do trabalho. Verifica-se por intermédio do que foi apresentado no capítulo 2 que a situação da formação dos professores dos cursos de Ciências Contábeis é deficiente. Neste sentido, procurou-se indagar o ponto de vista do entrevistado sobre as causas dessa deficiência.

5. Os órgãos de classe, sejam CFC, CRCs, IBRACON, Sindicatos etc., poderiam ajudar de alguma maneira na formação do corpo docente dos cursos de Ciências Contábeis?

Neste ponto, embora não tenha sido tratado especificamente no capítulo 2, buscou-se investigar o que o entrevistado acha sobre os órgãos de classe ligados à área contábil; se eles poderiam ou não ajudar ou apoiar de algum modo o processo de formação dos professores.

6. As Universidades mais desenvolvidas, como a USP, PUC e outras, poderiam ajudar no processo de formação dos professores dos cursos de Ciências Contábeis?

Similarmente ao tópico anterior, quis-se verificar a opinião dos entrevistados sobre as Universidades mais avançadas em estrutura e conhecimentos, se poderiam atuar de alguma forma no processo de qualificação de docentes de

Contabilidade. Vale ressaltar que a Universidade de São Paulo teve a iniciativa de formar turmas especiais para Mestrado em Controladoria e Contabilidade com as suas vagas preenchidas exclusivamente por professores de Contabilidade procedentes de Universidades públicas da maioria dos estados brasileiros.

7. *O que você acha dos cursos de mestrado e doutorado em Contabilidade como formadores de professores? São adequados? Em termos pedagógicos, satisfazem?*

Conforme discutido nos item 2.4, nos cursos de pós-graduação há uma tendência em habilitar o aluno (pós-graduando) para a pesquisa, *esquecendo-se* a formação pedagógica necessária ao desempenho do professor. Nesta questão, indagou-se na visão do entrevistado, se os cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade são adequados à formação de professores.

8. *Os cursos de pós-graduação lato sensu em Contabilidade ajudam na formação de professores?*

Esta questão também foi discutida no item 2.4 e embora a pós-graduação *lato sensu* tenha regulamentação do MEC, por meio da Resolução 12/83 que exige, inclusive, que se destinem no mínimo 60 horas-aula para a metodologia de ensino superior, a sua qualidade no que se refere à formação de professores parece ser deficiente. Com isso, buscou-se questionar ao entrevistado qual a sua opinião a respeito desses cursos.

9. *O que pode ser feito para melhorar/reverter a situação do despreparo da maioria dos professores de Contabilidade?*

Esta é outra questão-chave, pois está ligada diretamente ao problema deste trabalho. Procurou-se colher sugestões do entrevistado, no que se refere à melhoria e/ou superação da atual situação de deficiência na qualificação da maioria dos docentes dos cursos de Ciências Contábeis. Buscaram-se essas sugestões numa visão de longo, médio e curto prazo.

3.3.4 Sujeitos das entrevistas

Para responder às questões descritas no roteiro de entrevista, procurou-se envolver pessoas que de uma forma ou de outra conhecem e/ou vivenciam esses problemas. Os entrevistados estão ligados a uma ou mais áreas definidas a seguir:

1. professores e profissionais especializados⁷ em ensino e pesquisa na área de Ciências Contábeis, principalmente autores de livros, de pesquisa etc.
2. professores e profissionais especializados em ensino e pesquisa na área de Educação;
3. componentes da Comissão de Especialistas de Ensino de Ciências Contábeis (CEE/Contábeis) vinculada à Secretaria de Educação Superior (SESu) no Ministério da Educação e do Desporto (MEC);
4. presidente do Conselho Federal de Contabilidade;
5. chefes de Departamentos de Ciências Contábeis de algumas Instituições de Ensino Superior na região da Grande São Paulo;

6. grupo de professores de Contabilidade que integram a *turma especial de docentes* no curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Controladoria e Contabilidade na Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, provenientes de Universidades localizadas em vários estados brasileiros.

Participaram das entrevistas individuais doze pessoas. Já na técnica de *Focus Group*, integraram o grupo de discussão dez professores da *turma especial de docentes*, citada no tópico 6 dos sujeitos das entrevistas. Encontra-se no apêndice 2 a lista de pessoas entrevistadas com suas respectivas funções.

3.4 O processo de análise dos dados

A organização, descrição e análise dos dados, em se tratando de pesquisa qualitativa, é um processo complexo. É necessário que o pesquisador tenha uma visão global do objeto pesquisado e do contexto que o circunda sem, entretanto, perder as peculiaridades e aspectos particulares que podem, muitas vezes, enriquecer a compreensão do fenômeno.

Diferentemente do que ocorre na pesquisa quantitativa, a análise das respostas foi sendo feita no decorrer das entrevistas, apesar de se fazer mais sistemática após a coleta de dados. Lüdke & André (1986:42) argumentam que nas pesquisas qualitativas que utilizam esse instrumento de coleta de dados, no momento da análise **“o pesquisador já deve ter uma idéia mais ou menos clara das possíveis direções**

⁷ Vale ressaltar que a maioria destes professores e profissionais localizam-se na região da Grande São Paulo, especialmente vinculados à Universidade de São Paulo.

teóricas do estudo e parte então para trabalhar o material acumulado, buscando destacar os principais achados da pesquisa”.

Os dados foram apresentados de maneira descritiva, utilizando-se a quantificação nos casos em que foi necessário caracterizar os sujeitos e quando isto também acrescentou relevância para compreensão do fato. No entanto, esforçou-se no sentido de ultrapassar a simples descrição, buscando realmente acrescentar a análise ao assunto focalizado.

Os entrevistados, quando citados no texto, não aparecem com seus nomes verdadeiros. Optou-se por codificá-los com as letras do alfabeto (A, B, C...).

4. ANÁLISE DOS DADOS: E DESCRIÇÃO

ORGANIZAÇÃO

O objetivo deste capítulo é organizar e descrever os dados secundários levantados e os dados coletados por meio das entrevistas, bem como analisá-los relacionando-os com o que foi discutido nos capítulos 1 e 2 e procurando responder às questões de pesquisa.

4.1 Titulação dos professores de Contabilidade

Após a tabulação verificou-se que há grande concentração de professores dos cursos de Ciências Contábeis que possuem apenas cursos de graduação e/ou especialização, confirmando inclusive outras pesquisas citadas neste trabalho. As tabelas a seguir mostram, em diferentes ângulos, a proporção de professores por titulação distribuídos pelas regiões do Brasil.

Na Tabela 12 são apresentados os percentuais de professores, calculados com base no total de docentes de cada região e na última coluna com base no total de docentes de todas as regiões.

Tabela 12: Professores dos cursos de Ciências Contábeis distribuídos por titulação 1997 (em % de professores em relação à região)

Titulação	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul	Todas as regiões
Graduado em Ciências Contábeis	28,7	30,3	19,9	16,6	25,9	21,5
Graduado em outra(s) área(s)	1,1	0,6	0,5	1,1	0,4	0,8
Especialista em Ciências Contábeis	58,5	47,4	63,0	43,4	50,8	48,1
Especialista em outra(s) área(s)	2,1	5,8	4,7	14,1	11,5	11,2
Mestrado em Ciências Contábeis	9,6	10,7	9,0	15,6	7,2	12,0
Mestrado em outra(s) área(s)	0,0	3,2	0,5	3,2	2,6	2,7
Doutorado em Ciências Contábeis	0,0	2,0	2,4	6,0	1,6	3,7
Total por região	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Catálogos das Instituições de Ensino Superior enviados ao MEC/SESu, 1997

Na Tabela 13 os percentuais de cada coluna foram calculados com base no conjunto de professores de todas as regiões e de todos os tipos de titulação.

Tabela 13: Professores dos cursos de Ciências Contábeis distribuídos por titulação 1997 (em % de professores em relação ao total geral)

Titulação	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul	Todas as regiões
Graduado em Ciências Contábeis	1,0	3,9	1,6	8,3	6,7	21,5
Graduado em outra(s) área(s)	0,0	0,1	0,0	0,6	0,1	0,8
Especialista em Ciências Contábeis	2,1	6,1	5,0	21,7	13,2	48,1
Especialista em outra(s) área(s)	0,1	0,7	0,4	7,0	3,0	11,2
Mestrado em Ciências Contábeis	0,3	1,4	0,7	7,7	1,9	12,0
Mestrado em outra(s) área(s)	0,0	0,4	0,0	1,6	0,7	2,7
Doutorado em Ciências Contábeis	0,0	0,3	0,2	2,8	0,4	3,7
Total por região	3,5	12,9	7,9	49,7	26,0	100,0

Fonte: Catálogos das Instituições de Ensino Superior enviados ao MEC/SESu, 1997

Na tabela 14 são apresentados os percentuais de professores, calculados com base no total de docentes por tipo de titulação.

Tabela 14: Professores dos cursos de Ciências Contábeis distribuídos por titulação 1997 (em % de professores em relação ao tipo de titulação)

Titulação	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul	Todas as regiões
Graduado em Ciências Contábeis	4,7	18,3	7,3	38,4	31,3	100,0
Graduado em outra(s) área(s)	4,5	9,1	4,5	68,2	13,7	100,0
Especialista em Ciências Contábeis	4,3	12,8	10,4	45,1	27,4	100,0
Especialista em outra(s) área(s)	0,7	6,7	3,3	62,6	26,7	100,0
Mestrado em Ciências Contábeis	2,8	11,5	5,9	64,3	15,5	100,0
Mestrado em outra(s) área(s)	0,0	15,1	1,4	58,8	24,7	100,0
Doutorado em Ciências Contábeis	0,0	7,0	5,0	77,0	11,0	100,0
Total por região	3,5	12,9	7,9	49,7	26,0	100,0

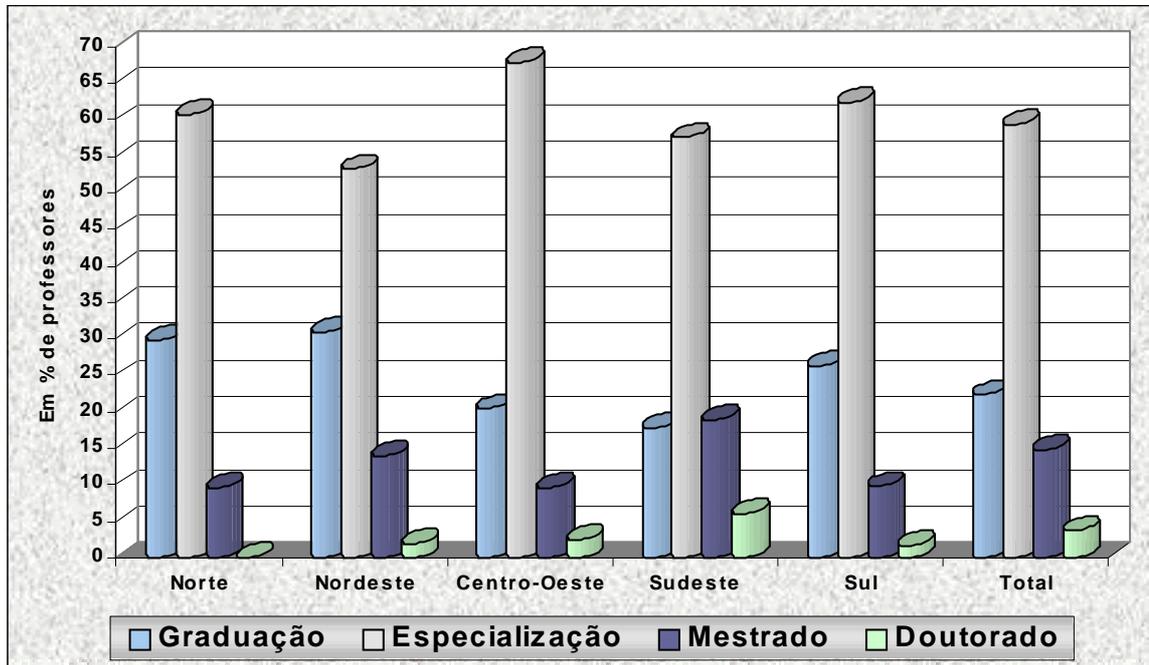
Fonte: Catálogos das Instituições de Ensino Superior enviados ao MEC/SESu, 1997

Pode-se verificar que existem, embora em pequeno percentual (1%), professores que não possuem curso de graduação em Ciências Contábeis ministrando aulas de Contabilidade. São graduados em outras áreas.

A Região Sudeste responde por aproximadamente 50% das instituições que possuem cursos de Ciências Contábeis e conseqüentemente por 50% dos professores de Contabilidade. Encontra-se nesta região também o maior percentual de professores com títulos de mestrado e doutorado. Isto talvez possa ser justificado pelo fato de ser o local onde se encontram os cursos de Contabilidade em nível de pós-graduação *stricto sensu*. Isso não acontece em todas as regiões. A Região Norte, por exemplo, não apresenta docentes com o título de doutor.

Com base na Tabela 12 é apresentada, no gráfico a seguir, a titulação dos professores por regiões. Para melhor visualização, optou-se por somar os percentuais de professores com titulação em Ciências Contábeis com os de outras áreas.

Gráfico 2: Titulação dos professores dos cursos de Ciências Contábeis distribuídos por regiões – 1997

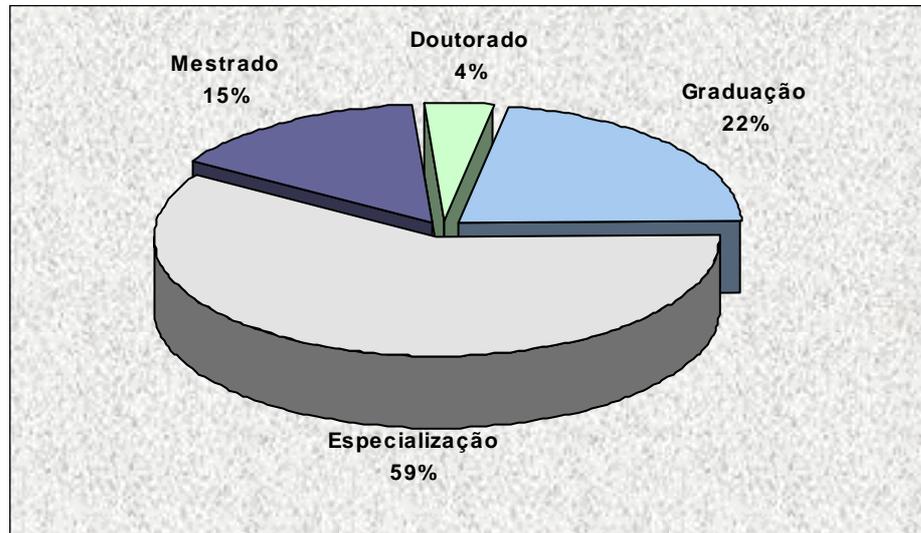


Fonte: Catálogos das Instituições de Ensino Superior enviados ao MEC/SESu, 1997

Em todas as regiões o percentual de professores com cursos de especialização encontra-se acima de 50%.

Do total de instituições pesquisadas no Brasil, 81% dos professores possuem apenas cursos de especialização (59%) ou graduação (22%). Somente 19% dos docentes cursaram pós-graduação *stricto sensu*, conforme se verifica no gráfico 3.

Gráfico 3: Titulação dos professores dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil 1997

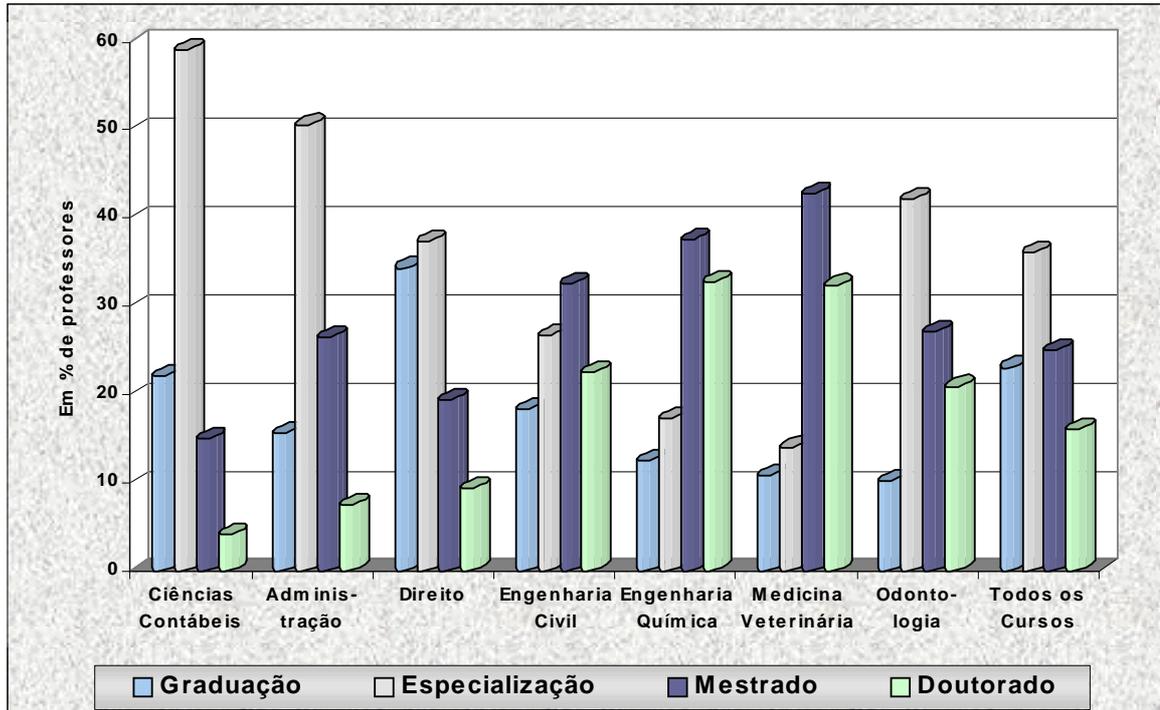


Fonte: Catálogos das Instituições de Ensino Superior enviados ao MEC/SESu, 1997

Confrontando a titulação dos professores dos cursos de Ciências Contábeis com a de todos os cursos superiores do País⁸, percebe-se que os docentes da Contabilidade possuem um nível de titulação inferior em relação à média geral. Enquanto que o total de cursos possui 41% dos professores com título de mestrado ou doutorado, o de Ciências Contábeis tem apenas 19%. Dos cursos que possuem informações específicas disponíveis⁹, apenas os de Administração e de Direito é que possuem docentes com cursos de pós-graduação *stricto sensu* em proporção abaixo da média geral, com 33% e 28% respectivamente. Os demais cursos avaliados estão bem acima da média. Esses cursos são: Engenharia Civil (com 55%), Engenharia Química (com 71%), Medicina Veterinária (com 75%) e Odontologia (com 48%), conforme pode ser observado no Gráfico 4.

⁸ As informações têm como base o ano de 1996 e estão disponíveis na *Home Page* do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação): <http://www.inep.gov.br/censo/Sinopse96/2.1.2.centro.htm>.

⁹ Essas informações referem-se aos cursos avaliados pelo MEC através do Provão – Exame Nacional de Cursos aplicado anualmente. Em 1997, essa avaliação abrangeu os seguintes cursos: Administração, Direito,

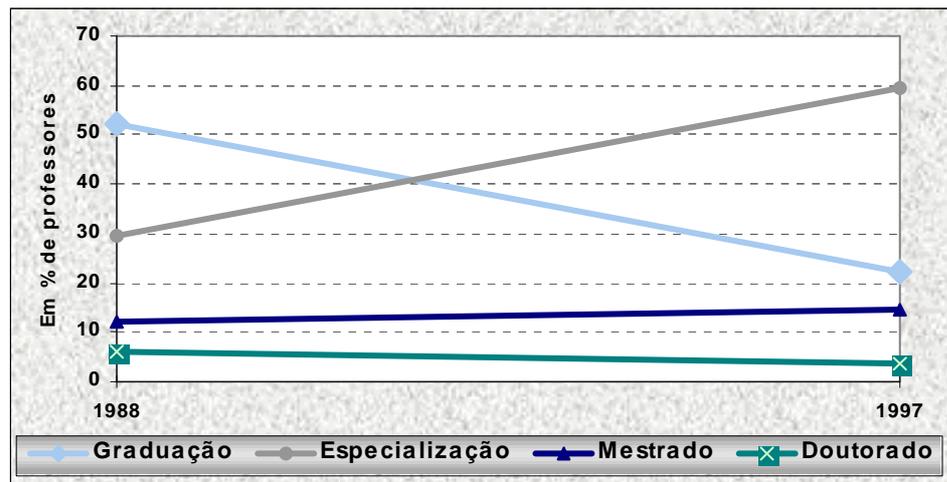
Gráfico 4: Titulação dos professores por curso e pelo total geral

Fontes: Ciências Contábeis – Catálogos das Instituições de Ensino Superior enviados ao MEC/SESu, 1997
 Demais cursos – INEP, 1998b.
 Todos os cursos – INEP, 1998c.

Comparando as informações sobre a titulação do corpo docente nos cursos de Ciências Contábeis coletados por Costa (1988) com os atuais, verifica-se que ocorreram mudanças nas proporções dos professores por titulação (Gráfico 5). Houve uma migração dos professores que possuíam apenas cursos de graduação para a especialização. Quanto aos docentes com curso de mestrado, a proporção aumentou em três pontos percentuais. Já no doutorado, embora tenha aumentado o número de professores doutores, a proporção diminuiu em dois pontos percentuais.

Gráfico 5: Evolução da titulação dos professores dos cursos de Ciências Contábeis (1988-1997)

Engenharia Civil, Engenharia Química, Medicina Veterinária e Odontologia. Os dados estão disponíveis na Home Page do INEP: <http://enc97.ufsm.br/sintese/capitulo2/part6.html>.



Fontes: Costa, 1988

Catálogos das Instituições de Ensino Superior enviados ao MEC/SESu, 1997

Os resultados da avaliação do MEC nas Instituições de Ensino Superior (INEP, 1998d) mostram que a titulação dos professores influencia no desempenho dos alunos de graduação. Dos cursos que obtiveram conceitos A ou B decorrentes das provas aplicadas aos alunos no Exame Nacional de Cursos, 77,3% também receberam conceitos A ou B na titulação docente. Na avaliação concluiu-se que quanto maior o número de professores com mestrado e doutorado, melhor é a *performance* dos alunos.

O critério adotado pelo MEC para classificar os cursos de acordo com a titulação do seu corpo docente foi o seguinte: nota A para os cursos com mais de 50% de professores com mestrado e doutorado; nota B para os cursos que possuem entre 31% e 50 % de professores com mestrado e doutorado; nota C para os cursos que possuem entre 21% e 30%; nota D para os que possuem entre 11% e 20%; e nota E para os que possuem até 10%.

Aplicando-se esse critério aos cursos de Ciências Contábeis das instituições pesquisadas, constatou-se que no conjunto das instituições a nota resultante seria D, uma vez que apenas 19% dos professores possuem curso de mestrado ou doutorado.

Considerando a atribuição de notas por instituição, das 256 pesquisadas, as notas ficaram assim distribuídas: nota E (50% dos cursos de Ciências Contábeis); nota D (17%); nota C (9%); nota B (14%); e nota A (9%). Percebe-se que somente 23% das instituições tiveram notas A ou B.

De acordo com pesquisa realizada pela Organização das Nações Unidas – ONU (*apud* Schmidt, 1996:339), nos Estados Unidos da América 60% dos professores de Ciências Contábeis são doutores e 80% trabalham em regime de dedicação exclusiva.

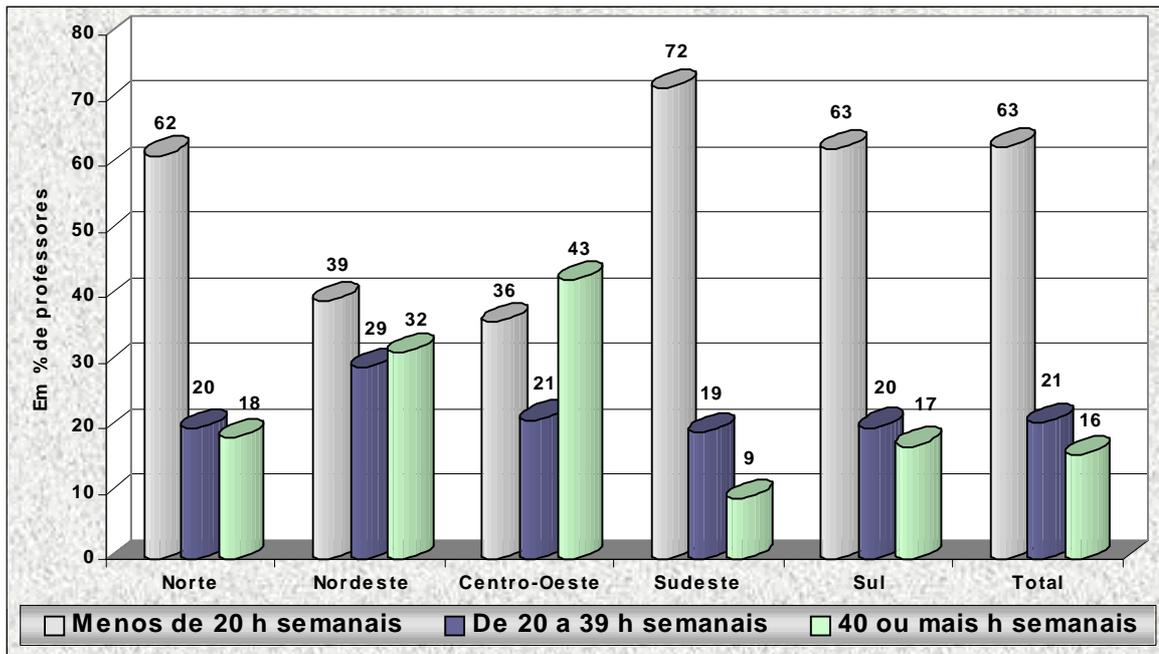
4.2 Regime de trabalho dos professores de Contabilidade

Na pesquisa realizada nos catálogos das Instituições de Ensino Superior enviados à SESu, também foi possível coletar dados referentes ao regime de trabalho dos professores nos cursos de Ciências Contábeis. Os resultados estão apresentados por regiões (Gráfico 6). Os regimes de trabalho considerados são: menos de 20 horas semanais (que inclui os horistas), de 20 a 39 horas semanais, e 40 ou mais horas semanais. Essa classificação foi utilizada pelas Instituições na elaboração dos catálogos, por orientação da SESu (MEC, 1997).

A Região Sudeste, onde se localizam mais da metade das instituições pesquisadas, apresenta a situação mais desfavorável no que se refere à quantidade de professores por regime de trabalho. Apenas 9% dos docentes estão em regime de

tempo integral (40 ou mais horas semanais). A maioria dos professores (72%) é horista ou dedica menos de 20 horas por semana às atividades de ensino.

Gráfico 6: Regime de trabalho dos professores dos cursos de Ciências Contábeis por regiões – 1997

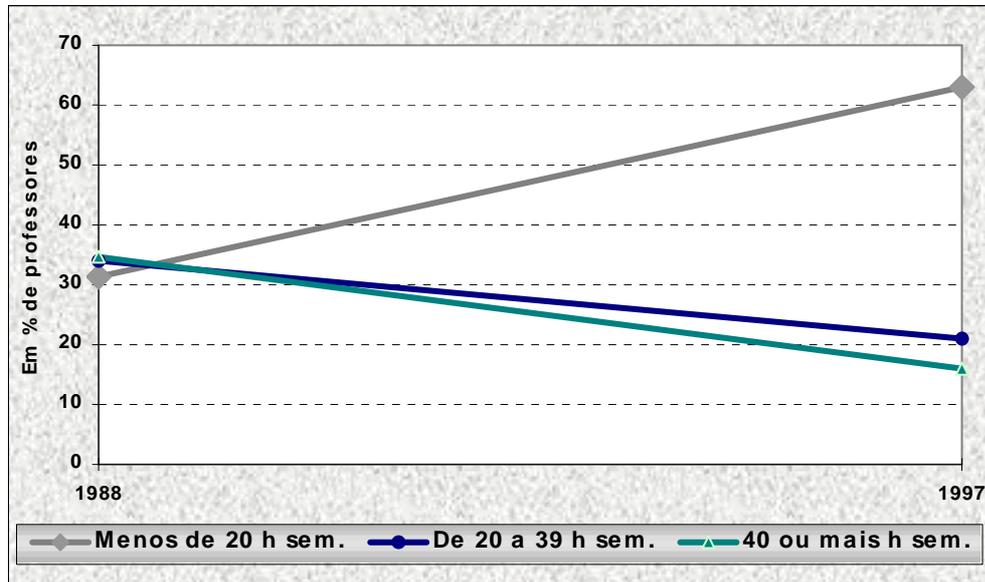


Fonte: Catálogos das Instituições de Ensino Superior enviados ao MEC/SESu, 1997

Considerando-se todas as Regiões do País de maneira global, constata-se que mais da metade dos professores (84%) trabalham em regime horista ou em tempo parcial, ou seja, até 39 horas semanais.

Confrontando os resultados da pesquisa realizada por Costa (1988) com esse levantamento atual (1997), observa-se que a proporção dos professores distribuídos por regime de trabalho modificou-se desfavoravelmente (Gráfico 7). Na situação anterior havia uma distribuição praticamente uniforme entre os três regimes considerados. Na nova situação, houve um grande aumento dos professores com menos de 20 horas por semana e horistas.

Gráfico 7: Evolução dos regimes de trabalho dos professores dos cursos de Ciências Contábeis (1988-1997)



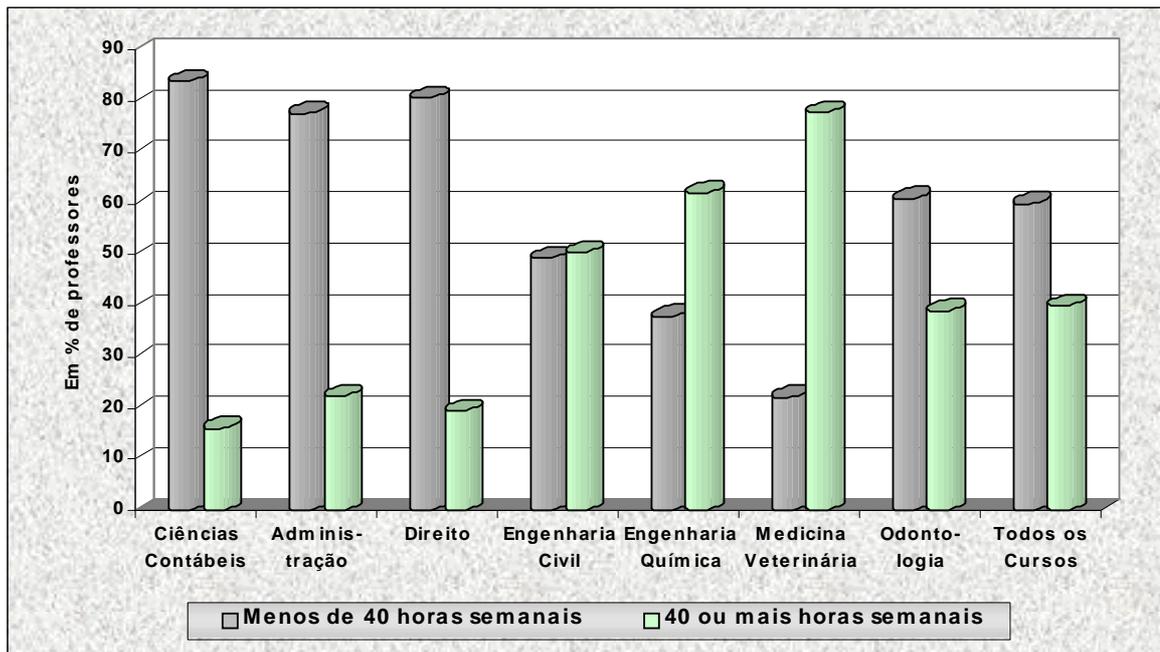
Fontes: Costa, 1988

Catálogos das Instituições de Ensino Superior enviados ao MEC/SESu, 1997

Comparando-se o regime de trabalho dos professores dos cursos de ensino superior no Brasil com o dos docentes dos cursos de Ciências Contábeis, observa-se que neste último o percentual de professores com 40 ou mais horas de trabalho semanal é menos da metade do encontrado no total geral (Gráfico 8).

Em relação aos cursos que participaram do Provão, aplicado pelo MEC em 1997, observa-se que o curso de Ciências Contábeis é o que apresenta o maior percentual (84%) de docentes com dedicação abaixo de 40 horas. Em seguida, também com um percentual alto, estão os cursos de Direito (com 81%) e Administração (com 78%). Os demais cursos, com exceção de Odontologia (com 61%), apresentam percentuais abaixo de 50% de professores em tempo parcial (Engenharia Civil, com 49%; Engenharia Química, com 38%; e Medicina Veterinária, com 22%).

Gráfico 8: Regime de trabalho dos professores por curso e pelo total geral



Fontes: Ciências Contábeis – Catálogos das Instituições de Ensino Superior enviados ao MEC/SESu, 1997
 Demais cursos – INEP, 1998b.
 Todos os cursos – INEP, 1998c.

Com os resultados do Exame Nacional de Cursos aplicado em 1997, o MEC (INEP, 1998d) fez também uma associação positiva entre o desempenho dos graduandos no teste e o regime de trabalho dos professores. Na avaliação constatou-se que 87% dos cursos que alcançaram conceitos A ou B no exame também possuem conceitos A ou B na jornada de trabalho.

No critério de atribuição de notas no regime de trabalho adotado pelo MEC, para um curso ter nota A ou B, é necessário que mais de 30% dos professores tenham uma jornada de trabalho acima de 20 horas semanais.

Conforme apresentado, a maioria dos professores dos cursos de Contabilidade está em regime de trabalho horista ou tempo parcial.

A atividade de ensino exige do docente disponibilidade de tempo suficiente para estudos, aperfeiçoamento, planejamento e pesquisas. Essas atividades são

incompatíveis com um professor que só vai à Universidade no horário de suas aulas. A primeira questão do roteiro de entrevistas aplicado aos participantes referia-se à qualidade do ensino praticado por esse tipo de professor.

A maior parte dos entrevistados concorda que a maioria dos docentes trabalha em regime horista ou tempo parcial. Destacam-se algumas das verbalizações:

Realmente a maioria dos professores em Contabilidade são horistas (Entrevistado “B”).

O maior problema é a quantidade exageradamente grande de professores que ainda existe nessa linha, principalmente nas Faculdades particulares, que às vezes são compostas por 100% de professores horistas ou de tempo parcial (Entrev. “A”).

Idealmente, seria interessante que todos tivessem tempo integral, mas as condições econômicas e financeiras dificultam isso (Entrev. “D”).

Na opinião dos interlocutores, a qualidade do ensino praticado por esses docentes em regime horista ou tempo parcial deixa a desejar, conforme se pode verificar em seus depoimentos:

Como se dedica exclusivamente à atividade profissional [...] dificilmente esse professor vê a sala de aula como um laboratório para formar aluno; é vista como um apêndice à sua atividade profissional (Entrev. “B”).

Jamais um professor com essas características vai formar um cientista contábil; na realidade vai formar um excelente Técnico em Contabilidade (Entrev. “B”).

Não vejo consistência no ensino desse professor; tem que ser mudado em 180°; [...] acho que o professor tem que estar em atividades de pesquisa (Entrev. “C”).

Esse professor não tem condições de dar apoio aos alunos e de planejar melhor suas atividades. O ensino para ele é apenas um *bico*. Ele está preocupado com o dia-a-dia das empresas de consultoria e portanto, ele não tem como aplicar energia a essa atividade secundária, que não pode ser feita com boa qualidade (Entrev. “E”).

A qualidade do ensino desses professores não é *legal*, [...] a maioria deles são dublês de professores, [...] poucos têm a visão de comportamento dentro da sala de aula; de como adequar o ensino, como tratar o aluno; o relacionamento professor-aluno tem uma postura completamente diferente... ensina o *como fazer*; não leva o aluno a pensar (Entrev. “F”).

É um ensino profissionalizante, sem ter condições de visualizar o futuro: tendências, cenários, pesquisas. Tende a ensinar o *como fazer* mais do que o *porquê é feito assim* (Entrev. “T”).

O professor que faz ‘bico’, [...] pega um exercício pronto na maioria das vezes de um livro que elege [...] e chega para o aluno e diz: *Isso é feito assim*. Na realidade ele não está *formando* ninguém, ele está apenas *informando* (Entrev. “F”).

Existem profissionais que *são* professores e profissionais que *estão* professores; aqueles em regime horista estão professores; esses [...] ficam distanciados do ambiente acadêmico, não se envolvendo com o esquema do ensino e da pesquisa (Entrev. “G”).

Normalmente ensinam a prática deles na empresa. [...] Eles não pesquisam, não inovam, apenas transmitem aquilo que estão fazendo no dia-a-dia (Entrev. “T”).

Vejo maior preocupação com o professor horista, porque ele só é remunerado por aula dada e com isso fica sem tempo para ver outras atividades que consideramos importantes no desempenho profissional (Entrev. “U”).

A maioria dos professores horista não dá aula, apenas cumpre horário (Entrev. “V”).

O colaborador “H” vê maior problema no professor horista quando ele fica correndo de uma escola para outra dando aulas.

Na opinião do entrevistado “F”, em muitos casos, se a Faculdade não utilizar um professor que esteja alocado em alguma empresa, ela não consegue outro docente.

Na discussão promovida no *Focus Group*, basicamente houve consenso entre os participantes de que o fato de ser ou não horista ou de tempo parcial é muito

relativo. Eles acham que a maior ou menor dedicação do professor à academia depende muito mais da sua consciência e do seu compromisso com o ensino. Ressaltaram ainda que em muitos casos, o docente em regime parcial acaba se dedicando mais à escola do que aquele que está em tempo integral.

Alguns interlocutores vêem um lado bom nesse tipo de professor horista, contudo, não deixam de expressar certas preocupações. É o que se percebe nas verbalizações de “E”:

Muitos desses professores horistas e de tempo parcial são de boa qualidade, porque eles estão ligados à consultoria ou à direção de empresas e então são pessoas que estão bastante familiarizadas, principalmente com a prática; em geral a maioria desses professores [...] têm como dar uma boa contribuição prática, [...] mas estão totalmente fora daquele lado de avanço, de conhecimento e de atualização, pois eles não têm tempo para isso.

Uma maneira de se conviver com essa realidade é apontada pelo participante “D”, que sugere a criação de aulas-atividade:

Acho que seria razoável que fosse dado de fato aos professores horistas e aos de tempo parcial as horas-atividade; essas horas-atividade deveriam ser estendidas e rigorosamente pagas, e que nesse período o professor pudesse desenvolver, melhorar e preparar sua aula, corrigir seus trabalhos e fazer sua pesquisa bibliográfica; [...] nessa situação continuaria horista, todavia, dando possibilidade ao professor e cobrando dele.

O professor horista teria que limitar um número máximo de aulas, por exemplo, exagerando 25 ou 26 horas/semana, e que desse total, 20% ou 30% fossem em aulas-atividade; [...] nos Institutos Isolados já se tem tentado implantar, mas os benefícios oferecidos aos professores é pequeno e não os estimulam.

Nessa mesma linha de que o docente deve permanecer na escola além do tempo de dar aula, está a opinião do entrevistado “H”, que expressa:

O ideal é que o professor fosse contratado pela escola em tempo semi-integral, que ele se dedicasse à escola mais do que o tempo apenas de dar aula, que permanecesse na escola algumas horas numa biblioteca para que pudesse fazer as suas pesquisas e na outra parte do tempo ele também pudesse trabalhar na profissão.

Procurando abstrair-se dessa realidade na área contábil, foi questionado aos entrevistados suas opiniões sobre a proporção adequada de professores em regime de tempo integral para que se tivesse melhor qualidade do ensino.

Vale lembrar que atualmente o Ministério da Educação e do Desporto (MEC), por intermédio da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, está exigindo que as Universidades tenham pelo menos um terço (equivalente a 33,3%) de docentes trabalhando em tempo integral. No Brasil, dos cursos de Contabilidade pesquisados, apenas 16% dos professores estão em regime integral. Se tomada como base apenas a Região Sudeste, que possui a maior concentração dos cursos de Ciências Contábeis, esse percentual cai para 9%, conforme apresentado no início deste item.

Três dos entrevistados acharam que é difícil estipular uma proporção exata de professores com dedicação integral. Essa proporção depende dos objetivos que o curso quer atingir, ou seja, da configuração de cada Instituição de Ensino. Por outro lado, a maioria dos interlocutores é de opinião de que um terço dos docentes em tempo integral, conforme determinado pelo MEC, é um número razoável. Acham, entretanto, que muitas escolas terão dificuldades em cumprir essa exigência, principalmente os Institutos Isolados. Eis a opinião do informante “T”:

Ainda que não seja possível atender à exigência do MEC, esse é o parâmetro. Pelo menos isso deveríamos ter. Se queremos evoluir, ter um ensino de qualidade, se queremos ter pesquisa, desenvolvimento da área contábil, essa é uma proporção mínima.

O entrevistado “E” argumenta que **“se a escola tivesse um terço de professores em tempo integral, já teria a formação de núcleos de pesquisa”**. Na opinião do respondente “A”:

Os professores não precisam necessariamente estar fazendo pesquisas acadêmicas, criando conhecimentos novos; nem todas as Universidades precisam ter essa bandeira, essa obrigação de fazer pesquisa; [...] mas precisa realizar pesquisas com relação a: leitura do que outros pesquisadores estão fazendo, leitura de livros novos que fazem preparação de estudos de casos, preparação de exercícios, de material didático e de apresentações.

Neste sentido, acha que um terço como mínimo é uma proporção boa; e no Brasil nem se tem condições de querer algo acima disso. Já o pesquisado “T” pensa que as instituições deveriam ter pelo menos 50% de docentes em tempo integral.

Na entrevista em grupo quase todos os participantes concordaram que a definição de um percentual é difícil, mas acham razoável o número sugerido pelo MEC. Por outro lado, acham que acima da exigência de um terço de docente em tempo integral está a criação de incentivos na Instituição de Ensino para que o professor sintasse atraído a essa dedicação. Outro fator primordial apontado pelos participantes foi a qualificação dos professores em regime de tempo integral. Estes deveriam ser pessoas com condições de discutir problemas, pensar em cursos de especialização, fomentar pesquisas, orientar projetos etc.

O interlocutor “G” questiona: **“tempo integral para fazer o quê?”**. E complementa argumentando que:

Ocorre casos em que os professores estão em tempo integral, mas não obrigatoriamente estão agregando ao ensino-aprendizagem; muitas vezes estão envolvidos com trabalhos das fundações e suas

consultorias em tempo quase integral, e não sobra tempo para as aulas e os alunos.

Na sua opinião o professor em tempo integral

deveria compor-se de um *mix* de atividades que poderia ser um pouco de consultoria, cursos, ensino, atendimento ao aluno e à pesquisa [...] o que não se pode exigir também é que o professor tenha tempo integral e permaneça na Universidade; em muitos casos ele prefere realizar seus trabalhos acadêmicos em seu escritório ou em sua casa, criando seu próprio ambiente.

Na visão do participante “C”, para que os docentes estejam em regime de tempo integral na Universidade é necessário que eles se sintam atraídos para o ambiente. E essa atração não pode se dar simplesmente com aumento de salário. Devem ser criados outros incentivos como, por exemplo, a implementação de

atividades de pesquisas vinculando os professores a elas, não só para fazer pesquisa, mas pensando sempre na aplicação imediata dos seus resultados, pois viabiliza ao professor: consultoria, conferências, palestras e cursos em outras instituições, gerando para ele uma renda complementar que acaba fazendo com que se dedique à pesquisa.

Já o respondente “F” entende que o tempo integral deveria ser ao ensino e não a uma escola. Na sua percepção, isso colocaria o professor em contato com várias idéias, vários ambientes, dando a ele possibilidade de ter um censo crítico e um comportamento como docente mais apurados.

4.3 Profissionais-professores e professores-profissionais na Contabilidade

O quadro docente dos cursos de Contabilidade compõe-se quase que exclusivamente por profissionais da área contábil que atuam em suas atividades comerciais e empresariais.

Neste sentido, foi perguntado aos sujeitos da pesquisa como eles percebem esse profissional contábil que também exerce a função docente.

Praticamente todos os entrevistados ressaltaram a importância de se ter entre o corpo docente alguns professores ligados ao mercado de trabalho fora da Universidade. Argumentaram ainda que é no campo que está o laboratório da área contábil. Seguem algumas de suas opiniões:

Nas áreas de Ciências Sociais Aplicadas que seriam a Contabilidade, Administração, Engenharia, Medicina etc. é bem vindo esse relacionamento entre o ambiente interno e o externo da Faculdade, ou seja, o professor podendo trazer experiências vivenciadas fora dela (Entrev. “D”).

Acho que é até muito bom e necessário que uma parte desses docentes na área de Contabilidade seja composta por professores que tenham atividades profissionais em empresas ou entidades públicas fora da Universidade (Entrev. “A”).

A atuação do professor no mercado, vejo como uma forma de pesquisa muito importante. Num ramo de conhecimento como o nosso, que é uma ciência aplicada, conseqüentemente o exercício prático é uma forma de pesquisa (Entrev. “H”).

É importante que o professor tenha algum contato com o mercado (Entrev. “T”).

É fundamental porque é ele que vai dar para o aluno a noção da atualidade profissional (Entrev. “U”).

Embora o entrevistado C tenha afirmado que é ilusão pensar que o professor deve ficar só na Universidade, o que se percebeu nos depoimentos de outros participantes é que deve haver um equilíbrio entre os professores que estão no mercado profissional e os que estão no mundo acadêmico. O ideal é ter os dois tipos, pois de acordo com o relato do pesquisado “G”:

pode ser que tenham áreas em que realmente o professor deva ficar só estudando para estar gerando novos conhecimentos, mas talvez hajam áreas em que enquanto um está gerando novos conhecimentos, outro também pode estar aplicando.

O participante “L” da entrevista em grupo também vê muita importância no profissional liberal-docente e relata ainda:

O fato que se tem que levar em consideração é que o tempo parcial proporciona ao professor ter contato com o mundo real e o mundo da experiência. O professor em tempo integral tem, por outro lado, a investigação – o mundo da ciência. [...] eles podem viver concomitantemente.

Por outro lado, os interlocutores apresentaram algumas preocupações como esse tipo de profissional do mercado enquanto professor:

Um problema é que o profissional contábil se dedica muito pouco à docência [...] ele não vê a docência como atividade profissional... se dedica ao dia-a-dia da empresa e o que sobra fica para o ensino... estão na docência por prazer de estar na sala de aula, mas sem muito compromisso (Entrev. “B”).

O problema é manter o equilíbrio entre a atividade profissional e a atividade do magistério (Entrev. “C”).

O problema é como ele exerce a profissão docente. [...] A forma como ele se relaciona com a docência, sem se preocupar com a área pedagógica e muitas vezes o descompromisso com a educação como um todo (Entrev. “U”).

Esses profissionais têm a atividade prática, o conhecimento das empresas por meio de consultoria, de auditoria etc., mas por outro lado, falta também este avanço do conhecimento, saber o que está sendo feito de mais avançado e desenvolvido em Contabilidade em outros países, como os Estados Unidos e a Europa (Entrev. “E”).

Os profissionais dentro da área de Contabilidade não participam de um seminário, de um congresso e de absolutamente nada. Eles não sabem nem o que está acontecendo lá fora, só sabem que surgiu um sistema novo, quando recebem um catálogo de vendedor (Entrev. “E”).

Vejo um certo perigo naquele professor que possui muita atividade profissional; se ele pode manter-se mais atualizado em alguns aspectos práticos, pode perder de vista a própria atualização dos fatos que estão aparecendo com mais modernidade na própria área (Entrev. “G”).

É muito mais profissional do que professor. Dá sua aula e desaparece. Não pesquisa, não escreve artigo, não publica livros (Entrev. “T”).

Existem também profissionais que estão *engessados* com a rotina e ficam sem nenhuma abertura mental e intelectual para se atualizar e se renovar, perdendo um pouco o exercício intelectual (Entrev. “G”).

O problema é a falta de tempo para a pesquisa. O melhor seria ter professores em tempo integral *que foram profissionais* (Entrev. “T”).

Entre o professor que fica só na Universidade e aquele que atua também no mercado profissional, deve haver troca de conhecimentos e de experiências. É o que sugere o colaborador “D” quando diz que:

É preciso não só dar o espaço para o professor discutir as questões que ele traz lá de fora na aula, mas também para ele trocar essas experiências com os professores que estão só na academia. [...] deveria se ter um espaço com reuniões extras que cuidassem desse intercâmbio de relações... o apoio pedagógico também é fundamental, porque não é sendo uma pessoa bem sucedida no mercado que ela vai se dar bem no magistério; muitas vezes não consegue transmitir talvez por falta de um preparo ou de uma habilidade pedagógica.

4.4 Causas do despreparo do corpo docente dos cursos de Contabilidade

A formação dos professores de Contabilidade tem demonstrado ser deficiente, conforme apresentado nos capítulos 1 e 2 do presente trabalho. Diante desse fato, procurou-se investigar junto aos entrevistados as razões desse despreparo do corpo docente; aliás, isso também é visível em outras áreas do conhecimento.

As causas abordadas pelos participantes da pesquisa tiveram diferentes enfoques. A seguir são apontadas essas razões, acrescidas dos depoimentos extraídos das entrevistas:

- expansão extraordinária dos cursos

A expansão das vagas, dos cursos e das Faculdades, particularmente nas décadas de 60 e 70, foi extraordinária e é óbvio e natural que não haviam recursos humanos suficientes para atender a toda essa oferta de cursos; então, é claro que todas essas Faculdades, principalmente os Institutos Isolados, se socorreram com os elementos de sua comunidade e é evidente que esse pessoal quase que compulsoriamente de um dia para o outro virou professor (Entrev. “D”).

- círculo vicioso existente no ensino e o descaso com a educação

O fato de ter um círculo vicioso no ensino brasileiro, no ensino de Contabilidade, infelizmente, o forte é que as escolas nunca cobraram dos professores, os professores nunca cobraram dos alunos, os alunos nunca cobraram das escolas e dos professores. Então é uma absoluta comodidade, o aluno querendo o seu diploma e o professor querendo receber o seu salário. Isso infelizmente é uma verdade, uma situação de pura acomodação. Ninguém cobrando ninguém. Ausência completa de exigências e de avaliações (Entrev. “A”).

Uma das causas é o descaso como se trata a educação nesse país. [...] Como não se prioriza a educação, tudo vale, todo mundo entende de

educação e acaba sendo uma área de ninguém. É uma área secundária nas preocupações totais, e, o que acontece é que não há preocupação com a formação do corpo docente (Entrev. “U”).

- o fato da evolução para o curso superior ser recente

Se partirmos da premissa de que o estado da arte até algum tempo atrás, eram os cursos de Técnicos em Contabilidade, no momento que nós passamos a ter cursos de graduação e bacharelado em Contabilidade, isso foi um avanço significativo. Daí, como o nosso patamar de evolução já era tão baixo, essa evolução com o curso de bacharelado pareceu muito grande. Então, se você considerar que no mercado de maneira geral, a grande maioria de contadores era formado a partir de escolas técnicas, basta ter um curso qualquer que seja de graduação, que já vai estar se levando uma vantagem muito grande, porque é um curso superior; [...] tudo é uma questão de parâmetro, e o nosso parâmetro de evolução é numa escala muito baixa (Entrev. “E”).

- o fato da área de Contabilidade ser extremamente prática

Por ser a área de contabilidade extremamente prática, pegaram-se pessoas que são do mercado e que estavam trabalhando e colocaram-nas para dar aula; muitos por terem algum idealismo em querer dar aulas, mas sem muita condição e tempo para se preparar, ou simplesmente para fazer um *bico* para melhorar a renda familiar (Entrev. “A”).

- falta de investimentos por parte das instituições

A maioria das escolas, particulares principalmente, só investem na medida do necessário. O foco principal é ganhar dinheiro. Como isso daria para ganhar dinheiro, para quê fazer mais? Para quê investir em mestrados, se bastava simplesmente um professor com um pouco de experiência? Para a finalidade de ganhar dinheiro e competir com todas as outras escolas, dentro do mesmo parâmetro, isso é suficiente (Entrev. “E”).

Nunca houve uma preocupação em investir na capacitação do quadro docente. Os professores acabam sendo meros repetidores daquilo que fazem no seu dia-a-dia (Entrev. “T”).

Outro problema é a falta de investimentos no professor por parte das instituições (Entrev. “V”).

- falta de pesquisa e de conhecimentos em cultura geral

O problema central deste fato é a falta de pesquisa na área contábil (Entrev. “C”).

A falta de cultura geral e humanística e a falta de tempo para a pesquisa leva a maioria dos professores a aceitar as coisas como verdades absolutas, sem discutí-las. Isso é contra a própria noção de Universidade. Normalmente os docentes não tem idéia de *para onde a Contabilidade vai* (Entrev. “I”);

- maior atração por parte do mercado profissional e falta de incentivo à carreira acadêmica

As grandes empresas, principalmente as de auditoria, selecionam os melhores alunos. Os não selecionados, muitas vezes, não conseguem um lugar no mercado de trabalho e vão para a educação; [...] é o resto mal formado que vai mal formar mais ainda. Isso acaba trazendo uma relação perversa, porque são levados os mais brilhantes e na docência não se tem como segurá-los (Entrev. “F”).

Outra questão é a atração no mercado de trabalho, [...] às vezes é difícil selecionar um aluno para participar da monitoria de alguma disciplina, que poderia ser uma forma de treinar um futuro professor; muitas vezes os benefícios imediatos que a monitoria traz são bem menores do que aqueles oferecidos pelo mercado (Entrev. “F”).

A maioria das escolas monta uma carreira para seus professores, mas sem nenhuma exigência que eles a sigam; [...] para aqueles que querem seguir carreira, elas têm uma estrutura, mas aqueles que não quiserem seguir [...] e só querem ir lá dar aula, ela também não põe uma camisa de força. Isso muitas vezes fez com que os professores também se acomodassem em não querer fazer os seus cursos de mestrado. Em muitos casos pensaram que isso era só de carreira acadêmica e eles nunca iriam seguir essa carreira (Entrev. “G”).

A área contábil é um mercado bom, carente, que tem uma tendência a puxar muito mais os formandos [...] do que a carreira acadêmica. [...] ninguém tem muita paciência e nem tempo para ficar fazendo carreira em Universidade; primeiro porque paga-se mal e a atração do mercado é muito mais forte e segundo, porque não é muita

tradição o pessoal que se forma em Ciências Contábeis fazer carreira acadêmica (Entrev. “G”).

Falta de atratividade na instituição para que o professor possa se dedicar mais ao ensino e pesquisa (Entrev. “T”).

O interesse de um profissional ser professor é muito pequeno, principalmente por causa da remuneração (Entrev. “H”).

- falta de reflexão dos professores ligados ao mercado profissional

Acho importante estar estudando continuamente e muitos profissionais só se voltam para esse lado prático e não se atualizam muito. Quer dizer, acompanham por cima as coisas, mas não vão para um processo às vezes de leitura, de aprendizado e de reflexão, que muitas vezes, aquele que vai para um curso de mestrado acaba sendo obrigado a parar e refletir (Entrev. “G”).

Muitos desses profissionais acabam voltando como docentes para a Universidade, mas retornam com um certo *engessamento* do mercado profissional e acabam fazendo aquilo que a instituição requer. Então, se a instituição promove o treinamento, manda fazer cursos, ele fica bem informado, mas se a instituição em que ele está não faz nada disso e ele não é muito proativo, não corre atrás e se acomoda dando algumas aulas. O nível vai ficando realmente muito a desejar nessa questão, dessa formação e dessa qualificação (Entrev. “G”).

- má contratação de professores pelas instituições

A grande responsável por esta situação é a própria Universidade que contrata mal, que não exige na contratação, que não dá condições de adequação e que deixa a coisa acontecer (Entrev. “U”).

A falta de exigência de conhecimentos pedagógicos na contratação do professor também foi apontada nas discussões do *Focus Group*. Na opinião do participante “M”, quando o graduando se forma, geralmente a última função que ele pretende exercer é a de professor, mas muitos acabam exercendo. Na sua opinião, no entanto, no próprio curso de graduação já deveria ter disciplinas voltadas para a formação de professores. Já o participante “N” aponta como uma das causas a falta de

conhecimento da Teoria da Contabilidade. O professor, que também já foi aluno da graduação, geralmente **“nem sequer aprendeu a pensar Contabilidade, simplesmente aprendeu a fazer Contabilidade”**.

4.5 Participação dos organismos da classe contábil no processo de formação de professores

O desempenho dos profissionais da área contábil depende em muito do aprendizado desenvolvido em seus cursos, principalmente o de graduação em Ciências Contábeis. Uma das peças importantes no processo de ensino-aprendizagem é o professor. O que se tem verificado é que a qualificação da maioria dos docentes de Contabilidade tem se mostrado deficiente, conforme explanado no presente trabalho. Conseqüentemente, os alunos desses professores não estão tendo uma formação adequada, que é automaticamente refletida no mercado profissional.

A classe contábil possui alguns órgãos que a representam, tais como o Conselho Federal de Contabilidade (CFC), os Conselhos Regionais de Contabilidade (CRC), o Instituto Brasileiro de Contadores (IBRACON), Sindicatos, Associações etc. De uma forma ou de outra, esses organismos de classe poderiam estar intervindo na qualidade (ou na falta de qualidade!) dos profissionais a eles ligados.

Foi pensando nisso que se buscou investigar junto aos colaboradores da pesquisa o que pensam sobre a participação desses representantes da classe contábil no processo de formação dos professores dos cursos de Ciências Contábeis.

Três dos entrevistados são de opinião de que esses organismos não podem e nem devem ajudar nesse processo. Alguns inclusive foram enfáticos em suas declarações:

Mesmo que tivessem muito dinheiro para nos ajudar, devem ficar fora do sistema, fora das Universidades; [...] a atividade deles é registrar e fiscalizar só o que o contador faz e o ensino é com a Universidade (Entrev. “C”).

Na minha visão, eles não têm nada a ver com formação de professores e são órgãos de classe, são órgãos de normatização do profissional. [...] Têm a ver com a regulamentação da profissão, têm a ver se o profissional está cumprindo as suas atividades do ponto de vista ético, do ponto de vista da legislação etc. (Entrev. “E”).

Na opinião do respondente “U”, os órgãos de classe poderiam contribuir no sentido de fazer parcerias com as Universidades e estar capacitando o corpo docente, embora não seja bem sua função ajudar na formação do professor.

Os outros pesquisados, no entanto, inclusive os da entrevista em grupo, relataram que são favoráveis à participação desses representantes no processo de ensino. E mais: em alguns casos, os colaboradores expressaram críticas sobre a atuação dessas entidades. Eis algumas verbalizações:

Considero a maior falha dos nossos organismos profissionais no Brasil [...] em muitos casos há aspectos legais envolvidos que impedem, mas o que é mais importante é que nunca se fez nada para mudar. [...] As entidades às vezes têm grandes preocupações e são legítimas, mas é uma questão de prioridade; [...] construir sede própria, por exemplo, é típico e natural. Isso não é só na área contábil, é uma visão comum (Entrev. A).

A melhoria do ensino, principalmente do *ensino do ensinador*, que é a maneira mais rápida de disseminar e alavancar o produto em cima do mesmo investimento, esse tem sido realmente renegado. O Conselho Federal de Contabilidade e alguns Regionais têm dado alguma participação em cursos de especialização. Mas alguma coisa institucionalizada, forte e significativa, infelizmente não (Entrev. A).

Eu diria que é lamentável a posição desses órgãos de classe e isso vale na Contabilidade e nas outras categorias, que fazem da existência desses órgãos uma defesa corporativista, sem exatamente olhar para os seus filiados e a sua área. [...] o que ocorre na maioria dessas entidades são cursos esparsos, muita parte social e pouco da parte científica, da parte de desenvolvimento humano. [...] vejo assim meio como uns cartórios; eles repetem aquelas ações o tempo todo, fazem aqueles congressos anualmente ou semestralmente e aquilo leva muito pouco à academia. [...] Acho que os órgãos de classe deveriam ser chamados para uma outra função que, aliás, me parece ser originária deles e atualizar os seus filiados e não só ficar com a parte festiva e social de se juntar em espírito de corpo (Entrev. “D”).

Os órgãos de classe devem participar sim, mas **“com materiais e verbas, sem impor sua visão”**. É o que pensa o entrevistado “T”.

Na visão do interlocutor “G”, já se está fazendo alguma coisa. Cita como exemplo um projeto do Conselho Federal de Contabilidade, que objetiva liberar aporte financeiro para as regiões em que não há professores titulados na área acadêmica e para aqueles professores-contadores que eventualmente gostariam de sair para fazer seus cursos de pós-graduação. Esta informação também é mencionada pelos entrevistados “T” e “V”.

Na opinião do respondente “H”, os órgãos de classe sempre procuraram contribuir para o treinamento e a melhoria do conhecimento dos profissionais, porém de uma maneira muito tímida. Relata ainda que esses órgãos poderiam fazer muito mais e sempre que ele escreve alguma coisa sobre o assunto faz apelos aos Conselhos Regionais e Federal para incentivarem, sobretudo, a educação continuada e a melhoria da qualidade do professor, que é a única forma de melhorar o ensino.

O entrevistado “F” acha que a participação dessas entidades é importante. Em sua opinião, porém, essa aproximação deve partir principalmente dos docentes e

pesquisadores, porque os dirigentes desses órgãos “**muitas vezes são pessoas brilhantes, mas que na realidade estão completamente distanciadas e tão envolvidas na área profissional delas e se dedicam um certo tempo aos órgãos de classe, que elas não têm idéia da sua extensão**”.

4.6 Participação das Universidades no processo de formação de professores

No Brasil é acima de 300 o número de Instituições de Ensino Superior que possuem cursos de graduação em Ciências Contábeis. Dentre essas, algumas Universidades conseguiram ao longo do tempo desenvolver-se e destacar-se em relação às demais, no que se refere à área contábil. Neste sentido pretendeu-se saber dos entrevistados se essas Universidades em situação *mais avançadas* poderiam de alguma forma ajudar no processo de qualificação dos docentes das outras escolas dispersas ao longo do território brasileiro.

Vale ressaltar que a Universidade de São Paulo, através de seu Departamento de Contabilidade e Atuária, teve a iniciativa de formar turmas especiais para Mestrado em Controladoria e Contabilidade com suas vagas preenchidas exclusivamente por professores dos cursos de Ciências Contábeis procedentes dos diversos estados do Brasil.

Praticamente todos os pesquisados concordaram que essas Universidades deveriam participar do processo de formação de docentes. Alguns acham, inclusive, que já se vem fazendo alguma coisa, conforme se verifica em seus relatos:

Todas as Universidades que têm um corpo docente com dedicação, com condição, têm obrigação de ajudar. [...] aquelas que oferecem cursos de mestrado e doutorado em Contabilidade, de alguma forma já estão ajudando na formação de professores (Entrev. “A”).

As Universidades públicas, principalmente, devem ter como obrigação a formação de quadros para todo o Brasil (Entrev. “D”).

As Universidades que possuem cursos de mestrado e doutorado, inclusive os recomendados pela CAPES, poderiam estar trabalhando no sentido de serem os facilitadores nesse processo de gerar o conhecimento e propiciar essa formação para aqueles que ainda não tiveram e que estão mais atrasados no processo. [...] Como são poucos os cursos de mestrado e doutorado, aumenta ainda mais o compromisso e a responsabilidade social e a cidadania acadêmica (Entrev. “G”).

A USP é um bom exemplo do esforço que pode ser feito. Como exemplo temos a turma especial de docentes que tem apresentado um crescimento muito rápido e fantástico. A gora um outro ponto, em fase de experiência, com início no Ceará, é o curso de mestrado interinstitucional, onde as regiões norte e nordeste podem desfrutar desse curso com menos esforço de locomoção. Com o sistema de vídeo conferência, isso pode ser ampliado bastante, é claro dentro da limitação dos recursos existentes, e dependendo também das Universidades interessadas adquirirem os equipamentos necessários. Com ajuda da internet também é possível realizar algum avanço na capacidade de atendimento (Entrev. “T”).

O respondente “E” acha que essas Universidades até podem ajudar, mas não resolvem o problema, porque são tão poucas em relação às outras que têm a necessidade, que o efeito é muito pequeno. Isso pode ser verificado em sua fala: **“dentro das possibilidades e limitações de cada uma, elas já fazem o que podem, mesmo assim é tão pouco perante a imensidão da ignorância contábil desse país, que são como gotas d’água no oceano”.**

Os entrevistados apontaram outras sugestões que poderiam ser viabilizadas, algumas inclusive em conjunto com outros órgãos:

Se os Conselhos Regionais de Contabilidade montassem uma estrutura com sistemas de videoconferência, poderiam ser dados cursos a partir da USP e de outras Universidades (Entrev. “A”).

Os órgãos de classe regionais e as Universidades formariam uma composição que seria muito interessante (Entrev. “D”).

Acho que todos os mestrados de categoria e de primeira linha deveriam formar uma rede (um Network), porque ninguém sozinho consegue trazer a solução para o Brasil, é só através da aliança, das parcerias, através de uma rede de ensino. Uma rede de pesquisa em primeiro lugar e depois ensino de pós-graduação (Entrev. “C”).

As grandes Universidades poderiam desenvolver pólos de pesquisa, que abrangeriam as pessoas que retornam dos cursos de mestrado e doutorado. Esses pólos deveriam estar em estados próximos, e tendo inclusive economia de livros e de acesso à pesquisa (Entrev. “F”).

4.7 Cursos de pós-graduação *stricto* e *lato sensu* em Contabilidade como formadores de professores

Dos programas de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado em Contabilidade existentes no Brasil atualmente, apenas três estão reconhecidos pela CAPES. Os demais cursos encontram-se em fase de implementação ou em fase de experiências com suas primeiras turmas. Pela escassez desses programas, os docentes acabam fazendo cursos de especialização na tentativa de suprir suas necessidades de conhecimento.

Há uma tendência dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* privilegiarem a pesquisa e *esquecerem* a formação pedagógica necessária ao desempenho do professor. Em relação aos cursos *lato sensu*, embora seja exigido pelo MEC que os mesmos tenham no mínimo 60 horas-aula dedicadas à Metodologia de Ensino Superior, em

muitos casos a sua qualidade no que se refere à formação de professores parece ser deficiente.

Diante disso, foi solicitado aos pesquisados que relatassem suas opiniões sobre a qualidade desses cursos de mestrado e doutorado em Contabilidade, bem como dos cursos de especialização, como formadores de professores.

Quanto aos programas de mestrado e doutorado, a maioria dos entrevistados ressaltaram que esses cursos ajudam na formação de professores, porém, em termos pedagógicos são falhos. Isso vem confirmar o que foi discutido no capítulo 2 deste trabalho. Eis algumas de suas falas:

De certa forma esses cursos ajudam sim, é só observar o antes e o depois; mas o processo pedagógico de formação do profissional docente não está ocorrendo. Isso não acontece só na área contábil, ocorre em todas as áreas técnicas (Entrev. “B”).

Só vou me referir aos cursos da USP, por desconhecer os demais. Acho que [...] na parte pedagógica eles são falhos; às vezes damos nossos cursos muito preocupados, muito voltados para a parte técnica e normalmente não para a parte pedagógica. [...] Poderia ser investido mais nos aspectos pedagógicos (Entrev. “A”).

Acho que a parte pedagógica dos cursos de mestrado e doutorado em Contabilidade é bastante sofrível (Entrev. “D”).

Acho que não são adequados para a formação de professores; [...] Deveria estar se discutindo por exemplo, métodos de ensino e critérios de ensino se o mestrado e doutorado fossem voltados para a docência, mas hoje são misturados o profissional de mercado com o profissional-professor e então acabam sendo renegadas as disciplinas que deveriam ser colocadas dentro do contexto de educação (Entrev. “F”).

Há um crescimento muito grande em termos de *saber passar*. Esse *saber passar* pode ser aplicado na pesquisa e na sala de aula... mas em termos pedagógicos deveriam ser reforçados (Entrev. “N”).

Acho que deveria melhorar; [...] vêm surgindo novas idéias em termos pedagógicos da palavra ensinar. O que é ensinar? Se um

professor mestrando ou doutorando está sendo preparado para ensinar, para transmitir conhecimentos do ponto de vista pedagógico, temos que começar primeiro a entender algumas coisas: O que é uma informação? O que é um conhecimento? E o que é uma capacidade de capital intelectual? A partir daí é verificar como vamos ensinar os futuros alunos de Ciências Contábeis (Entrev. “C”).

A verdade é que eles não são cursos de preparação de professores, [...] deveriam ensinar ao aluno e futuro professor como ensinar Contabilidade (Entrev. “H”).

Falando especificamente nos cursos da USP, em termos pedagógicos, acho que temos algumas falhas. Em termos didáticos e de metodologia de ensino, deveria ser mais ampliado, ser mais sólido. No entanto, temos a Faculdade de Educação à disposição e o aluno interessado deve procurá-la (Entrev. “T”).

A pós-graduação deve formar docentes e pesquisadores. Essa é a definição. Mas ela só forma pesquisadores (Entrev. “U”).

O respondente “E” não vê problema para a formação de docentes na maneira como estão sendo conduzidos os cursos. Para ele o professor tem que ter à frente o espírito de pesquisador:

Acho que ajuda sim, pelo seguinte motivo: O que é um professor? Não é somente aquela pessoa que sabe dar aula. O professor correto é aquele que aprendeu a pesquisar e que vai transmitir isso para os alunos. [...] Esse é um *camarada* que sempre vai estar pesquisando, o resto da vida, porque ele já aprendeu como fazer isso e vai valorizar. Então, muito mais do que saber dar uma boa aula ou ser o *show man*, o verdadeiro professor é aquele que é o incentivador do aluno, é aquele que agrega novos conhecimentos e novas visões, é aquele que incentiva a busca do conhecimento e para isso ele tem que ter o embrião da pesquisa e da descoberta.

Divergindo da maioria dos pesquisados, o entrevistado “G” é de opinião de que os cursos de mestrado não têm a responsabilidade de formar professores, mas sim o Mestre em Contabilidade. Esse mesmo respondente acha que mesmo assim, muitos alunos, que também são docentes, acabam revendo toda sua técnica e a sua metodologia de ensino depois que entram para o curso de mestrado.

O pesquisado “H” também segue a linha de pensamento de que os cursos de mestrado contribuem bastante para a melhoria do conhecimento profissional, mas não transforma o profissional em um professor. Na sua visão o doutorado é que teria essa função.

Para amenizar a falta de estudos pedagógicos nos cursos de mestrado e doutorado, alguns sujeitos da pesquisa sugeriram que sejam feitos intercâmbios entre Faculdades na mesma Universidade ou em outras.

Então nesse sentido eu vejo que o Departamento de Contabilidade devesse cuidar mais da parte pedagógica e usar do espírito universitário [...] e aí parece que um intercâmbio com a Faculdade de Educação seria muito interessante para todos, não só para os alunos, mas para os próprios professores da Contabilidade numa reciclagem de conhecimentos e atitudes pedagógicas (Entrev. “D”).

Seria de muito bom tom freqüentar outras escolas, porque isto dá novas experiências acadêmicas, nova visão de performance acadêmica. É preciso que haja além da estrutura tradicional, uma estrutura pedagógica (Entrev. “F”).

A questão pedagógica acho que poderíamos estar resolvendo em outros níveis, através de outros cursos (Entrev. “R”).

No que se refere aos cursos de especialização as opiniões não são muito divergentes. A parte pedagógica da maioria desses cursos parece vir ao encontro de uma das tendências identificadas por Masetto (1988), que são os *cursos com tendência legalista*, conforme abordado no capítulo 2. Observe algumas verbalizações dos colaboradores:

No Brasil têm cursos excelentes, cursos muito fracos e cursos com objetivo estrito de ganhar dinheiro... o *lato sensu* dentro do seu objetivo, de formar o profissional especialista com maior capacidade técnica, eu acho que a maioria está atingindo. Mas levar para o lado

pedagógico das sessenta horas¹⁰, [...] não está. Aquilo realmente é para cumprir legislação (Entrev. “B”).

O curso de especialização está sofrendo a mesma conseqüência da expansão violenta que ocorreu na graduação e agora uma volta aos bancos escolares para tentar melhorar um pouco o conhecimento da área e o conhecimento pedagógico.

Na parte pedagógica é dado um curso de metodologia do ensino de terceiro grau, geralmente desconexo com o objeto de estudo, ou seja, é como se um professor, mais ou menos um robô viesse ditar técnicas de didática e independe da pessoa que está na frente dela, se é um contador, um engenheiro etc., é o mesmo discurso. [...] Em muitos casos [...] é simplesmente para cumprir uma exigência do MEC (Entrev. “D”).

Em geral esses cursos são ótimos para engordarem as receitas das escolas. Comercialmente eles são interessantes para as escolas. Com isso acabou-se tendo uma proliferação muito grande deles com baixo controle de qualidade.

Corre-se muito risco de estar indo num *lato sensu* e agregando muito pouco conhecimento na formação de professores, porém, aqueles cursos que são mais sérios, que procuram trazer um pessoal de maior competência e com uma melhor formação para transmitir esses conhecimentos, eu acho que ajudam a dar uma reciclagem para aqueles professores que *estão* professores (Entrev. “G”).

Já o pesquisado “U” acha que o “*lato sensu* não é para formar professores. Poderia ser se fosse específico na área de didática ou de metodologia. Na verdade o *lato sensu* é um curso para profissionais”. Na sua opinião, o *stricto sensu* é que deveria ter um número mínimo de horas para capacitação pedagógica.

Na visão do informante “T”, o *lato sensu*

não é o melhor caminho para a formação de professores. No entanto é melhor que o professor tenha um curso de especialização do que ter apenas o curso de graduação. Esses cursos de especialização são bastante dirigidos para os profissionais, bastante direto, ensina o como fazer e não o porque fazer.

¹⁰ O entrevistado está se referindo às sessenta horas-aula de Metodologia do Ensino Superior exigidas pelo MEC, por meio da Resolução n.º 12/83.

O entrevistado “E” é mais radical na sua posição: **“Eu acho que é lamentável a qualidade e acho que não ajuda em nada na formação de professores. Com isso ou sem isso dá na mesma, [...] muitos cursos que temos visto são repetições de temas de graduação”**.

4.8 Propostas de melhoria da formação do corpo docente de Contabilidade

De nada adiantaria discutir toda a problemática da formação dos professores dos cursos de Ciências Contábeis se, a partir daí, não se buscasse alternativas para melhorar ou até reverter o quadro atual. Assim, foi perguntado aos entrevistados o que eles teriam de sugestões que pudessem contribuir para a evolução da qualidade do ensino praticado pelos docentes de Contabilidade.

Alguns dos pesquisados acham que ténues mudanças já vêm acontecendo, principalmente com relação às exigências do MEC após a edição da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Também o Exame Nacional de Cursos (Provão) aplicado pelo MEC já tem feito com que muitas instituições repensem suas maneiras de atuação no sentido de melhorar seus desempenhos, conforme se pode ver em seus relatos:

A continuidade dessas exigências do Provão [...] e o fato do MEC levar a sério a sua decisão de que dos cursos com má avaliação viesse a ser exigido o aperfeiçoamento e eventualmente até o fechamento, [...] já demonstra algum melhoramento (Entrev. “A”).

O Provão é uma iniciativa que de início eu achei meio descabível, mas na falta de um outro instrumento me pareceu que foi

interessante no sentido de *chacoalhar* e de alertar as pessoas que existe alguém que fez aquela concessão e tem que mantê-la (Entrev. “D”).

Vejo de uma forma bastante positiva uma das exigências da Lei de Diretrizes e Bases, no sentido de estar expondo de uma forma mais obrigatória os professores a programas de mestrado (*stricto sensu*) e eu acho que isso é uma forma de estar levando ao melhor preparo, à melhor qualificação desses professores (Entrev. “G”).

É imprescindível que o MEC continue cobrando qualidade. Fará com que as instituições se mexam, inclusive as particulares. Cobrando titulação e o nível de aproveitamento do aluno, ele vai conseguir impor um padrão melhor (Entrev. “T”).

Nos anos noventa, aqueles Institutos Isolados criados na década de setenta estão transformando-se em Universidades. O *status* de Universidade [...] acaba exigindo algumas condições mínimas de melhoria da qualidade de ensino. Por obrigação, eles acabam tendo que pensar um pouco na pesquisa, um pouco na extensão e não ficar só no giz e lousa, só no ensino (Entrev. “D”).

Há pouco tempo, levava às vezes um mês para se ter uma notícia de educação no jornal. Hoje, a educação está na mídia. Isso já é um fator de ganho, já ganhamos um espaço nas preocupações nacionais. A partir daí, compete a cada um dos profissionais da educação e especificamente àqueles que estão realmente voltados para o campo da pedagogia começar a ganhar um espaço que se perdeu por força desse descompromisso com a educação. E também compete às Universidades estar zelando pela qualidade de ensino (Entrev. “U”).

Na visão de alguns colaboradores, no curto prazo, as Instituições de Ensino deveriam promover cursos específicos de pequena duração, bem como intercâmbio com a Faculdade de Educação com a discussão de temas pedagógicos. Eis algumas de suas expressões:

Uma sugestão é a expansão dos cursos de aperfeiçoamento com cargas horárias menores e especificamente voltados para certas áreas básicas, tais como *Contabilidade Geral, Contabilidade Tributária, Auditoria, Custos, Contabilidade Gerencial* etc. [...] Acho mais viável formar bons cursos específicos de 150 a 200 horas para as áreas de cada professor, ligado aos aspectos metodológicos e didáticos envolvidos (Entrev. “A”).

É necessário e fundamental que os diretores, gerentes, donos, chefes de departamentos, enfim, o pessoal responsável por esses cursos *deflagrem um processo de discussão científica e pedagógica*. Minha proposta não é de que eles se transformem em cientistas de um dia para o outro, mas que eles entendam que a Contabilidade como qualquer área do conhecimento, tem a sua dinâmica e que não é pronta e acabada. Na parte pedagógica que se tenha uma coisa perene e não uma coisa pontual de falar: *vamos dar um cursinho de reciclagem para vocês e aí vem lá um professor e explica uma nova técnica de usar o data-show*. Isso realmente não ajuda e acaba tendo um efeito contrário. A idéia que eu tenho é que se devesse instituir [...] um setor que tenha [...] pedagogos, pessoas da área de educação, continuamente treinando e discutindo essa questão do ensino com os professores. Na prática cotidiana, assim como o professor vai preparar o seu curso, ele também vai preparar a sua parte pedagógica. Mesmo que ele não tenha um conhecimento tão extraordinário, mas se ele conseguir dominar a maneira de expor a matéria e do respeito ao aluno, a eficiência disso será maior (Entrev. “D”).

Deveria haver uma reciclagem didática [...] por meio de intercâmbios entre os cursos de pedagogia na Universidade (Entrev. “N”).

Criar uma integração cada vez maior dos professores em congressos, inclusive de educadores; [...] as experiências didáticas deveriam ser disseminadas, deveriam ter mais encontros de professores, não só das áreas específicas, mas das diversas áreas (Entrev. “F”).

Os professores devem extrapolar o campo específico da Contabilidade e expandir os seus conhecimentos em cultura geral. Isso permitiria melhor interação com o aluno, como se observa na proposta do entrevistado “T”:

Todos os professores de Contabilidade deveriam tomar um *banho* de cultura geral, fazendo cursos de Português, Línguas Estrangeiras, História Econômica etc. e dedicar-se também às disciplinas que fomentam a reflexão de uma forma mais estruturada, tais como a Lógica, Ética, Metodologia da Pesquisa e do Ensino etc. Como exemplo bem específico, vê-se que a disciplina *Contabilidade Introdutória*, responsável pelo primeiro contato do aluno com a ciência contábil, é ensinada sem considerar, de uma forma mais ampla, o contexto empresarial e dos negócios que está inserido nesta disciplina. A questão não é ensinar a operação de *Mercadorias a Caixa*, quando o que é realmente relevante é o significado econômico e comercial dessas operações, as quais vêm sendo realizadas ao longo

da evolução do capitalismo, desde os fisiocratas. Deve-se colocar isto à luz institucional, acompanhando-se a evolução do capitalismo, para que o aluno perceba que o registro do mecanismo de acumulação é um meio apenas para ajudar a registrar a evolução de uma sociedade do ponto de vista comercial e econômico.

Nos Estados Unidos da América é comum as primeiras disciplinas dos cursos serem ministradas por professores com Prêmio Nobel.

Outros respondentes acham que a adoção do exame de suficiência fará com que o próprio mercado exija melhor qualidade dos profissionais, o que automaticamente recairá sobre as instituições de ensino, e por consequência sobre os professores.

A introdução do Exame de Suficiência Profissional, como é no mundo mais evoluído hoje, e o curso superior não ser mais considerado suficiente, [...] na medida que você sabe que a escola vai formar profissionais que vão fazer um exame, bem feito, sério e honesto para ele poder ter o exercício da profissão, [...] transforma a história do círculo vicioso num círculo virtuoso. [...] Haverá a divulgação dos dados estatísticos das escolas que tiveram um bom aproveitamento dos seus alunos nesses anos e dos que tiveram um mau aproveitamento. Daí a escola vai se preocupar em ter bons professores e bons alunos, porque ela não vai querer ficar na rabeira. Bons professores só se interessam por alunos que vão bem, não vão estar aprovando qualquer um. E não vão querer vincular seus nomes a escolas ruins. Os alunos que quiserem exercer a profissão, vão atrás de escolas boas, com bons professores, então você cria um círculo virtuoso em que cada um está cobrando do outro e cada um tende a melhorar. O exame de suficiência eu acho fundamental desde que bem administrado (Entrev. "A").

As Universidades particulares mesmo com essa vocação muito capitalista acabam se aparelhando porque há uma concorrência. Antigamente o vestibular era concorrido em todas elas aqui em São Paulo. Hoje observa-se que muitas delas nem fazendo o vestibular estão. Fazem processos de seleção e coerentemente com a lógica do governo, que é a lógica do mercado. Parece que o mercado vai ajustar isso. Ter-se-á Faculdade de quatro estrelas, três estrelas e duas estrelas como os hotéis (Entrev. "D").

Só tem um jeito de melhorar o preparo da maioria dos professores, que é a partir do momento em que houver competição entre eles. Eu acho que esse movimento através de determinações legais obrigando a algum nível de titulação etc., já começa a desbalancear. Quase ninguém tem mestrado, ninguém tem nada, só tem um cursinho vagabundo de especialização e todo mundo acha que está bom; [...]

observa-se hoje que as escolas começam a procurar professores com titulação e começam a valorizar o profissional. Eu acho que esse é o caminho (Entrev. “E”).

Outra sugestão bastante enfatizada pela maioria dos respondentes é a criação de mecanismos para diminuição das distâncias ao longo de todo o território brasileiro por intermédio de videoconferência, *Internet* etc. Com isso seria possível a viabilização de cursos de curta duração e até, quem sabe, de mestrados. Sugere-se, por exemplo, que o Conselho Federal de Contabilidade, juntamente com os Conselhos Regionais, proporcionem a estrutura física nos estados e as Universidades a estrutura acadêmica. Encontram-se descritos a seguir alguns desses depoimentos:

A utilização bem mais ampliada do sistema de videoconferência, para não só dar esses cursos de curta duração, mas também criar uma expansão maior dos cursos de mestrado para o Brasil inteiro (Entrev. “A”).

A USP poderia tomar a iniciativa e começar a formar uma rede de pesquisa e de ensino em nível de pós-graduação em Ciências Contábeis (Entrev. “C”).

O informante “H” acha que os Conselhos Regionais e Federal de Contabilidade poderiam contribuir na formação de professores patrocinando os interessados em cursos de pós-graduação, principalmente os de mestrado, uma vez que os órgãos oficiais como a CAPES, CNPQ, FAPESP etc., que geralmente concedem bolsas, possuem limitações em seus recursos. Entretanto, acha que deve ser cobrado alguma coisa em troca.

Outra sugestão apresentada é a extinção do curso de Ciências Contábeis no período noturno e a criação de cursos de tempo integral. Isso traria mudanças na atual postura da maioria dos professores. Veja a opinião de um dos pesquisados:

O curso de Ciências Contábeis tem que ser de tempo integral. Por definição deve-se extinguir o curso noturno. É claro que não se pode extinguir imediatamente, mas pode-se dar uma sobrevida de 10 a 15 anos. Isso mudaria totalmente as atitudes de professores e alunos para com o próprio curso.

Quase sempre o que se consegue obter num curso noturno é a reprodução da melhor técnica utilizada no mercado. Precisa-se muito mais do que isso, necessita-se melhorar as técnicas do próprio mercado; essa é a função da Universidade.

Ter um curso de tempo integral não significa que o aluno deva ter aula o dia inteiro, mas denota que o aluno deve estar presente na Universidade o dia todo; ter algumas aulas de manhã e outras a tarde, ter atividades na biblioteca, estudar com os colegas etc. (Entrev. "I").

Na visão do interlocutor "I", apesar dos poucos recursos disponíveis, as Universidades devem reunir esforços para enviar os talentos mais promissores, entre docentes e pesquisadores, para cursarem mestrado e doutorado em outros países, tanto na Europa como nos Estados Unidos da América. Ele entende, inclusive, que:

Isso deveria ser praticamente obrigatório para alguns docentes nas Universidades, justamente para que não haja uma endogenia de conhecimentos. É necessário haver uma mistura de idéias e um crescimento na produção científica.

A seguir estão descritas outras sugestões expressadas pelos entrevistados:

Recursos didáticos, livros etc., precisariam ser bem mais trabalhados. Mas acho que isso não é ponto de gargalo, [...] já se tem material de autores brasileiros suficientes para a realidade de hoje. Não tem para o nível de pós-graduação, que depende fortemente de bibliografia estrangeira, ou produtos de professores brasileiros, mas que não estão ainda devidamente convertidos em material didático de nível mais profundo (Entrev. "A").

As instituições precisam se aparelhar para reciclar esses professores, para dar oportunidade; mas deve-se ter uma relação *biunívoca*, uma relação de duas mãos, porque o que se vê é que a escola dá alguma oportunidade, mas não cobra o resultado dessa oportunidade de especialização. Isso fica um pouco de faz de conta e só papelada, quer dizer, só mais um certificado na mão do professor e nenhum êxito na melhoria da qualidade de ensino (Entrev. "D").

Que o Provão não seja apenas um indicador, mas que ele vá *fundamente*, porque o que as Faculdades particulares vão fazer é ensinar os alunos a passar no Provão como fazem nos cursinhos. Se não houver um processo de mensuração mais profundo na qualidade do ensino, outros absurdos irão acontecer (Entrev. “L”).

As instituições de ensino devem encarregar-se do seu papel e montar esquemas de capacitação e atualização para seus docentes. Não adianta solicitar ao professor que faça isso sozinho, a escola deve dar condições a ele. Na contratação do professor, se este não estiver totalmente preparado para o exercício do magistério, dever-se-ia ser feita uma capacitação intensiva antes dele entrar para a sala de aula. Isso é o pensa o pesquisado “U”.

5. CONCLUSÕES E SUGESTÕES

5.1 Conclusões

Dentre os fatores que contribuem para a qualidade do ensino superior de Ciências Contábeis, o presente trabalho procurou analisar a formação do corpo docente dos cursos de graduação em Contabilidade no Brasil.

Por meio de estudos preliminares verificou-se que a maioria dos professores dos cursos de Ciências Contábeis possui um sofrível desempenho no exercício da função docente.

Sendo assim, o objetivo desta pesquisa é contribuir para a melhoria da qualidade dos professores dos cursos superiores de Contabilidade. Para isso procurou-se conhecer quais as causas que levaram ao despreparo do professorado e quais as propostas e sugestões para o melhoramento da formação dos docentes.

Visando o alcance do objetivo proposto, realizou-se primeiramente uma revisão da literatura, na qual foram abordados vários aspectos relacionados à formação do professor de ensino superior, primeiro de maneira geral e depois mais especificamente em Contabilidade, bem como sobre os cursos de formação de professores da área contábil no Brasil. Em seguida foram realizados levantamentos de dados secundários referentes à titulação e ao regime de trabalho dos docentes de Contabilidade. Outros dados pertinentes ao assunto foram coletados via *Internet*.

Finalizando, para responder às questões da pesquisa, foram realizadas entrevistas individuais e em grupo com pessoas ligadas à área contábil e/ou de educação.

O ensino superior no Brasil teve grande expansão nas décadas de 60 e 70. Nos cursos de graduação em Ciências Contábeis não foi diferente, embora essa explosão tenha acontecido mais recentemente. Só para se ter uma idéia, em dez anos (de 1986 a 1996) o número de cursos aumentou em 98%, ou seja, praticamente dobrou. Este súbito crescimento não foi acompanhado da qualidade desejada.

Vários são os trabalhos que mostram as deficiências existentes no ensino superior de Contabilidade, principalmente as relacionadas à qualificação dos professores.

No Brasil, nas 256 Instituições de Ensino Superior pesquisadas, concluiu-se que 59% dos professores possuem apenas cursos de especialização e 22% são somente graduados. Só 19% do total de docentes cursaram pós-graduação *stricto sensu*, sendo 15% em nível de mestrado e 4% em nível de doutorado. O resultado desta pesquisa revela o distanciamento entre a realidade e as exigências feitas pelo MEC de que um terço de professores de nível superior sejam mestres ou doutores.

A situação não é muito diferente no que se refere ao regime de trabalho. No total de instituições pesquisadas, 63% dos professores trabalham em regime horista ou menos de 20 horas por semana e 21% estão em tempo parcial que varia de 20 a 39 horas semanais. Em tempo integral estão apenas 16% dos docentes. É um número que também está bem abaixo das exigências atuais do MEC de que as instituições devam ter no mínimo um terço de professores em tempo integral.

Há concordância entre os entrevistados de que o fato da maioria dos professores de Contabilidade estar em regime horista ou parcial acaba prejudicando o nível de ensino, porque esses docentes geralmente possuem outras atividades fora da Universidade e se dedicam prioritariamente a elas. Em muitos casos a sala de aula torna-se um apêndice da atividade principal que é extremamente prática e o professor acaba apenas *informando* o aluno, ou seja, ensina o *como fazer* e não o *porquê fazer*. Isso vem reafirmar a opinião de Vasconcelos (1996), discutida no capítulo 2, de que a supervalorização do conhecimento prático transformaria a Universidade em um grande centro de treinamento para o serviço.

Os interlocutores vêem a importância de se ter um grupo de docentes em dedicação total à área acadêmica, mas acham que será difícil cumprir a exigência do MEC de que um terço trabalhe em tempo integral. É fundamental ter professores com dedicação exclusiva na Universidade para o desenvolvimento de pesquisas científicas. Alguns entrevistados, no entanto, entendem que nem todos necessariamente precisariam estar fazendo pesquisas acadêmicas ou criando novos conhecimentos, mas não podem abster-se de conhecer a produção científica gerada, efetuar a leitura de livros novos etc.

O ideal seria ter concomitantemente o docente de tempo integral e o de tempo parcial. Este último, inclusive, seria ainda mais útil quando permanecesse algum tempo na escola além do horário de suas aulas. Nas áreas de Ciências Sociais Aplicadas, onde se encontra a Contabilidade, é fundamental o relacionamento que favoreça a troca de experiências entre o ambiente interno e externo da escola, porque, em algumas disciplinas é indispensável o conhecimento do professor quanto ao que está

sendo executado no mercado. Conforme descrito na revisão da literatura, Iudícibus e Marion (1986) também destacam que na área contábil é necessário ter o professor eminentemente teórico para algumas disciplinas e os profissionais do mercado para outras.

Mesmo sabendo que é preciso ter o professor ligado a outra atividade fora da escola, a maioria dos pesquisados demonstra preocupações com a atuação desse profissional como docente. A primeira delas é o nível de comprometimento com o ensino, principalmente quando ele está em regime de trabalho horista. Depois vem a falta de preparo didático-pedagógico. Muitas vezes esse professor pode ser um profissional extremamente capacitado, mas não consegue transmitir seus conhecimentos aos alunos ou estimulá-los a buscar o conhecimento. Há também aqueles que possuem um certo *engessamento* dentro daquilo que praticam e acabam não conseguindo fazer uma reflexão acerca do conteúdo programático trabalhado. Na verdade esse docente, além do conhecimento da sua prática profissional, deveria possuir formação pedagógica, técnico-científica e política, conforme abordado por Vasconcelos (1996) e destacado no capítulo 2 deste trabalho.

Uma das questões desse estudo foi saber quais as causas que conduzem a maioria dos professores a não ter um desempenho adequado ao ensino.

Muitas das principais razões que concorrem para o despreparo dos docentes, apontadas pelos entrevistados, não diferem daquelas discutidas ao longo da revisão da literatura neste trabalho.

Uma das causas foi a expansão das vagas, dos cursos e das escolas. Não foram encontrados recursos humanos suficientemente preparados para suprir a oferta de cursos, principalmente nas instituições particulares. Como a área de Contabilidade é extremamente prática as escolas valeram-se dos profissionais de sua comunidade, que transformaram-se em professores do dia para noite sem o devido preparo pedagógico. De acordo com levantamento destacado na revisão da literatura, o número de cursos de Ciências Contábeis duplicou no período de 1986 a 1996. Esse crescimento ainda continua com a abertura de novas instituições.

Outra causa apresentada é o *círculo vicioso* criado ao longo do tempo em função da falta de exigências e avaliações. As escolas não cobram dos professores, os professores não cobram dos alunos, os alunos por sua vez não cobram dos professores e das escolas. Uma situação de pura acomodação.

O fato da maioria das escolas superiores particulares estar interessada tão-somente no lucro foi outra razão expressada pelos interlocutores. A maioria dessas escolas não investem além do mínimo necessário, uma vez que para atingir seus objetivos o que existe já é suficiente. Franco (1993) e Iudícibus e Marion (1986) também apontaram a falta de investimento das instituições, principalmente no que se refere à capacitação do corpo docente, como uma das causas do despreparo dos professores, conforme relatado na revisão da literatura.

A falta de atratividade das escolas, principalmente em termos de remuneração e falta de incentivos para seguir a carreira acadêmica, acaba levando para o mercado de trabalho pessoas que poderiam estar na docência, ou até reduzindo a carga horária e a dedicação daqueles que exercem a função do magistério.

Um outro ponto considerado como causa do sofrível desempenho dos professores é a falta de exigências na contratação dos docentes por parte da maioria das instituições, que os colocam em sala de aula sem lhes dar condições para que tenham uma capacitação adequada. Essa situação também é discutida por Franco (1997) e Vasconcelos (1986), que notam a ocorrência de muitas falhas na contratação dos professores, principalmente nas instituições particulares.

O pequeno número de cursos de pós-graduação em nível *stricto sensu*, a falta de cultura geral e humanística e as raras pesquisas na área contábil também são indicados como fatores que contribuem para a deficiência na formação do corpo docente da Contabilidade.

No que se refere à participação dos órgãos da classe contábil no processo de formação dos professores, três dos colaboradores pensam que esses organismos não devem e nem podem ajudar nessa atividade. A maioria dos entrevistados, no entanto, apesar de demonstrarem insatisfação quanto a atuação desses representantes da classe, concordam que eles podem contribuir, que inclusive, já estão fazendo alguma coisa, porém, muito mais poderia ser feito em relação à melhoria do ensino, principalmente no que tange à capacitação do professor. Um dos interlocutores considera que a atuação mais intensa desses órgãos depende de uma maior aproximação por parte dos professores.

É unânime a opinião de que as Universidades que possuem um corpo docente dedicado e com condições poderiam, e até deveriam, estar trabalhando no sentido de serem facilitadoras no processo de gerar conhecimento e propiciar a formação dos professores que não tiveram oportunidades de aperfeiçoamento. Na

opinião de um dos pesquisados essas Universidades podem até ajudar, mas não resolvem o problema, porque apresentam-se no cenário educacional em número bastante reduzido, quando comparado com a quantidade de instituições carentes de auxílio, constituindo-se como *gotas d'água no oceano*.

Os cursos de mestrado e doutorado, na visão dos entrevistados, estão mais voltados para a pesquisa e o conhecimento técnico. Eles observam, todavia, que de alguma forma contribuem para a formação de professores, necessitando, porém, de maiores investimentos nos aspectos didático-pedagógicos. Esse ponto de vista é confirmado por Vasconcelos (1996), Masetto (1994) e Dias Sobrinho (1994) na revisão da literatura, ao argumentarem que os cursos de pós-graduação acabam formando pesquisadores e não docentes. Um dos entrevistados entende que o professor deve ter em primeiro lugar um espírito de pesquisa e por isso vê nesses cursos grandes contribuições para a qualificação do docente.

No que se refere aos cursos de especialização *lato sensu*, os interlocutores observam que há variações na qualidade dos cursos: existem cursos excelentes (os quais propiciam aos professores a reciclagem de seus conhecimentos), outros muito fracos e ainda aqueles com objetivos meramente lucrativos. No que tange aos aspectos pedagógicos, a maioria dos cursos possui uma disciplina de Metodologia de Ensino Superior, com 60 horas-aula, simplesmente para cumprir a legislação; estes cursos são classificados por Masetto (1988) como *cursos com tendência legalista*.

Outra questão desta pesquisa foi identificar as propostas e sugestões que pudessem contribuir para a melhoria na formação dos docentes dos cursos de

Contabilidade. De acordo com as respostas dos entrevistados, procurou-se apresentar primeiro as ações que poderiam ser tomadas no curto e depois no médio e longo prazo.

A promoção de cursos de aperfeiçoamento para as áreas específicas de atuação do professor é apontada como uma das medidas imediatas para amenizar o problema de desempenho dos professores. Esses cursos deveriam ter entre 150 e 200 horas abrangendo, além da área específica de Contabilidade, os aspectos metodológicos e didáticos.

O aperfeiçoamento dos professores, no que se refere à cultura geral, é apontado como uma necessidade na formação dos docentes. Estes devem fazer cursos de Português, Línguas Estrangeiras, História Econômica etc., bem como disciplinas de Lógica, Ética, Metodologia de Pesquisa e de Ensino etc., que ajudam a desenvolver o pensamento de forma estruturada e a manter melhor relacionamento com o aluno. Essa necessidade também é discutida por Iudícibus e Franco (1982), conforme destacado no capítulo 2.

Outra sugestão relatada é a criação de um espaço de interação entre os docentes que estão em tempo integral na instituição e aqueles que estão em tempo parcial ou horistas, para que possam discutir e trocar suas experiências acadêmicas e de prática do mercado. A implementação desse espaço também é defendida por Vasconcelos (1996) como proposta para melhoria na formação do profissional liberal-docente, conforme mencionado na revisão da literatura.

Também é vista como uma das propostas de melhoria a integração entre os Departamentos de Contabilidade e de Educação da instituição para que haja pessoas da

área educacional treinando e discutindo de forma perene as questões do ensino com os professores de Contabilidade. Vasconcelos (1996) e Franco (1993) também vêem essa integração como um fator positivo na formação pedagógica do professor.

Outro fator importante é a conscientização, por parte dos responsáveis pelas escolas, da necessidade de permanência dos docentes além do horário das aulas, principalmente os que estão em regime horista. Como incentivo poderiam ser criadas as aulas-atividade devidamente remuneradas, durante as quais o professor pudesse estudar, preparar aulas, corrigir trabalhos, fazer pesquisas bibliográficas, atender alunos etc.

A continuidade das exigências proporcionadas pelo Ministério da Educação e do Desporto, no que se refere à qualidade do ensino, inclusive punindo aquelas instituições que não deflagrem um processo de seriedade, também é apontada como contributiva à melhoria da formação do docente. A implementação do Exame Nacional de Cursos na área de Contabilidade irá proporcionar uma reflexão daqueles cursos que tiverem como resultado da avaliação os conceitos de regular ou ruim.

Outra medida sugerida é a introdução do Exame de Suficiência Profissional, onde a certificação do curso superior (diploma) não seria mais considerado suficiente para o exercício da profissão. Isso desencadearia um processo de maior cobrança entre professores, alunos e escolas, elevando automaticamente o nível de qualidade do ensino. Sair-se-ia de um *círculo vicioso* para um *círculo virtuoso*.

Uma proposta muito discutida entre os participantes da pesquisa é a utilização dos sistemas de videoconferência, que permitiria o encurtamento virtual de distâncias entre os estados. Isso viabilizaria uma expansão dos cursos de mestrado, bem

como cursos de pequena duração ministrados por Universidades que possuem maior potencial. É sugerido ainda a criação de parcerias entre as Universidades, que proporcionariam suporte acadêmico, e os Conselhos Regionais e Federal de Contabilidade, que poderiam contribuir com a criação de estruturas físicas, inclusive bibliotecas, uma vez que estes possuem unidades instaladas em todos os estados do Brasil.

Outra sugestão veiculada é a concessão de ajuda financeira pelo Conselho Federal e os Regionais de Contabilidade para os professores e/ou profissionais que se dispõem a fazer um curso de mestrado, principalmente nos estados com maior carência.

A extinção do curso de Ciências Contábeis no período noturno e a criação de cursos de tempo integral também são colocadas como sugestões à melhoria do ensino de Contabilidade e, conseqüentemente, da atual postura do professor, o qual deve adequar-se a nova realidade.

Outra proposição apresentada é o comprometimento das Instituições de Ensino Superior em ter sempre docentes e pesquisadores fazendo cursos de mestrado e doutorado fora do Brasil, como nos Estados Unidos da América e na Europa. Isso evitaria, inclusive, a endogenia de conhecimentos, uma vez que o confronto de idéias é frutífero à produção científica.

A melhoria dos recursos didáticos, principalmente da bibliografia, é apontada como necessária para uma melhor formação do corpo docente.

As Instituições de Ensino Superior devem realmente assumir o seu papel e dar aos seus docentes oportunidades e condições para capacitação e atualização. É

imprescindível disponibilizar recursos e estimular os professores a cursarem pós-graduação, tanto no Brasil como no exterior. Quanto aos professores, é premente a conscientização da necessidade de buscar novos conhecimentos, novas técnicas de ensino, enfim, de estarem comprometidos com a educação.

5.2 Sugestões

Espera-se que os achados desta pesquisa despertem a atenção de todos os envolvidos no processo de ensino da Contabilidade e que as propostas sugeridas sejam discutidas e implementadas.

Sugere-se aos Departamentos de Contabilidade das Instituições de Ensino Superior:

- promover cursos de aperfeiçoamento para seus professores, em suas áreas específicas e, principalmente, em áreas pedagógicas, bem como em cultura geral;
- fomentar a integração com a Faculdade de Educação para que haja uma discussão permanente das questões de ensino entre os professores de Contabilidade e de Educação;
- realizar uma política de investimentos e de incentivos na capacitação dos docentes, para que estes sejam estimulados a fazer cursos de mestrado e doutorado no Brasil e, principalmente, no exterior;
- promover a criação de aulas-atividade remuneradas, ou seja, um período de tempo além daquele destinado às aulas normais, de forma que o professor seja incentivado a

permanecer na escola para atendimento aos alunos, preparação de aulas, pesquisas bibliográficas, troca de informações com colegas professores etc.;

- viabilizar a transferência do curso noturno de Ciências Contábeis para curso em tempo integral em período diurno.

Sugere-se ao Ministério da Educação e do Desporto:

- a continuidade das exigências impostas às Instituições de Ensino Superior, no que se refere à qualidade do ensino, principalmente em relação à capacitação de professores;
- a liberação de maior volume de recursos para financiamentos destinados à capacitação de professores, por meio de bolsas de estudos, dando condições a um maior número de docentes de participar de cursos de pós-graduação e de pesquisas.

Aos representantes da classe contábil, essencialmente o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Contabilidade, são sugeridas as seguintes ações:

- implementar, com seriedade, o Exame de Suficiência Profissional, fazendo com que seja desencadeado um processo de maior cobrança entre professores, alunos, escolas e mercado de trabalho;
- viabilizar parcerias e convênios com as Universidades no intuito de criar estruturas físicas, em algumas regiões do país, com bibliotecas, salas de videoconferência etc. e fomentar a realização de cursos de pequena duração, bem como cursos de pós-graduação em Contabilidade;
- apoiar com recursos financeiros os professores de Contabilidade das diversas regiões do país para que tenham acesso aos cursos de mestrado e de doutorado.

Sugere-se aos professores:

- a participação vigorosa em eventos (cursos, seminários, congressos etc.), buscando sempre adquirir novos conhecimentos em suas áreas específicas, bem como na área pedagógica e de conhecimentos gerais, e estimulando a produção científica;
- o cultivo de maior compromisso com a educação;
- a realização de pesquisas;
- a estimulação à reflexão e ao desenvolvimento de pesquisas pelos alunos.

Aos alunos, sugere-se que:

- exijam da escola um ensino de boa qualidade e professores comprometidos com a educação;
- não saiam das aulas sem refletir e sem questionar aquilo que lhes é transmitido;
- participem de eventos de natureza científica, como ouvintes e na qualidade de expositores de trabalhos.

Sugere-se aos coordenadores de cursos de pós-graduação *stricto sensu* que:

- promovam maiores investimentos na área de formação pedagógica de docentes nos cursos de mestrado e doutorado em Contabilidade.

Finalmente, recomenda-se aos pesquisadores interessados em estudos relacionados à área de ensino da Contabilidade, que realizem outras pesquisas empíricas, de modo a reduzir o impacto de informações baseadas no senso comum, que

muitas vezes, apresentam uma imagem, se não distorcida, pelo menos incompleta, sobre o assunto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEXANDER, William M. **Are you a good teacher?** New York: Holt, 1960.
- BEPPU, Clovis Ioshike. **Simulação em forma de ‘jogos de empresas’**: aplicada ao ensino de contabilidade. São Paulo, 1984. Dissertação [Mestrado] – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **Metodologia do ensino superior**: realidade e significado. Campinas: Papirus, 1994. 207 p.
- BRASIL. Lei n.º 5540, de 28 de novembro de 1968.
- _____. Conselho Federal de Educação. Resolução n.º 20, de 06 de janeiro de 1978.
- _____. Conselho Federal da Educação. Resolução n.º 12, de 27 outubro de 1983. **Documenta**. Brasília, n. 275, p. 149-51, nov. 1983.
- _____. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria n.º 971, de 22/08/97. Disponível: <http://www.mec.gov.br/>, capturado em 20/03/1998.
- CAPES – Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Perfil da pós-graduação**. Disponível: http://www.capes.gov.br/scripts/p_garea.idc [capturado em 12/10/1998].
- CAPPELETTI, Isabel Franchi. A docência no ensino de 3º grau. In: D’ANTOLA, Arlete (org.). **A prática docente na universidade**. São Paulo: EPU, 1992. p. 13-8.
- COELHO NETO, Pedro. O professor de contabilidade e o mercado de trabalho. **Revista do CRCRS**. v. 18, n. 59, p. 38-40, dez. 1989.
- COELHO, Cassius R. A.; CHAGAS, José Ferreira & NOSSA, Valcemiro. O ensino da contabilidade de custos no Brasil. **Revista Brasileira de Contabilidade**. Ano XXVII, n. 111, mai./jun. 1998. p. 60-79.
- COMISSÃO das Comunidades Européias. **Livro branco sobre a educação e a formação**: ensinar e aprender, rumo à sociedade cognitiva. Bruxelas: Serviços de Publicações Oficiais das Comunidades Européias, 1995. 68 p.

- CONSELHO Federal de Contabilidade. **Relatório da Presidência 1982-1985**. Rio de Janeiro: Grupo de Estudos da Legislação do Ensino da Contabilidade, 1985.
- CORDEIRO, Renato S. Balão *et alii*. Novos rumos da pós-graduação. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA (SBPC), 49. **Anais...** Belo Horizonte (MG). v. I, p. 115-21, jul. 1997.
- COSTA, José Mário Ribeiro da. **O ensino da contabilidade na universidade brasileira: Quem é e como pensa seu corpo docente**. Rio de Janeiro, 1988. Dissertação [Mestrado]: Fundação Getúlio Vargas/ISEC.
- CUNHA, Luiz Antônio C. R. A pós-graduação no Brasil: função técnica e função social. **Revista de Administração de Empresas**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 5, p. 66-70, set./out. 1974.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papyrus, 1989. 182 p.
- DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1981.
- DIAS SOBRINHO, José. Pós-graduação, escola de formação para o magistério superior. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 3. **Anais...** Águas de São Pedro (SP): UNESP, p. 100-1, mai. 1994.
- FAVARIN, Antonio Marcos. **Didática aplicada ao ensino da contabilidade em nível de 3º grau**. São Paulo, 1994. Dissertação [Mestrado] – PUC-SP.
- FAVERO, Hamilton Luiz. **O ensino superior de ciências contábeis no estado do Paraná: um estudo de caso**. Rio de Janeiro, 1987. Dissertação [Mestrado]: Fundação Getúlio Vargas/ISEC.
- _____. Análise crítica do ensino de ciências contábeis. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CONTABILIDADE, 14. **Anais...** Salvador (BA), v. III, out. 1992, p. 40-52.
- FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. In: CATANI, Denice *et alii* (org.). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 13-37.
- FRANCO, Hilário. A educação técnica e cultural do contador. **Revista de Contabilidade e Comércio**. Lisboa, v. XLIV, n. 176, 1980.

_____. Aprimoramento técnico e cultural de professores e valorização profissional. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CONTABILIDADE, 14. **Anais...** Salvador, 1992. v. III.

_____. Aprimoramento técnico e cultural de professores e valorização profissional (1992). In: **50 anos de contabilidade**. São Paulo: Atlas, 1993, p. 804-17.

_____. Educação contábil no Brasil: problemas e soluções possíveis. **Boletim do Ibracon**. São Paulo, ano XX, n. 233, out. 1997, p. 4-15.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo : Cortez, Autores Associados, 1983.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do Ensino Superior**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1994. 112 p.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994a. 207 p.

GOMES, Josir Simeone, A profissão contábil no Brasil: uma visão crítica. **Revista Brasileira de Contabilidade**. n. 27, p. 6-7, 1978.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (censo@inep.gov.br). **Censo do ensino superior de 1996**. E-mail para NOSSA, Valcemiro (valcemir@usp.br) [mensagem capturada em 16/03/1998a].

_____. **Exame Nacional de Cursos: Síntese – corpo docente**. Disponível: <http://enc97.ufsm.br/sintese/capitulo2/part6.html> [capturado em 03/07/1998b].

_____. **Sinopse do ensino superior 1996**. Disponível: <http://www.inep.gov.br/censo/Sinopse96/2.1.2centro.htm> [capturado em 30/07/1998c].

_____. **Qualificação dos professores melhora o desempenho dos graduandos**. Disponível: <http://www.inep.gov.br/noticias/news%5F16.htm> [capturado em 27/06/1998d].

IUDÍCIBUS, Sérgio de. **Teoria da Contabilidade**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

IUDÍCIBUS, Sérgio de & FRANCO, Hilário. A formação do contador sob o ponto de vista do usuário dos serviços contábeis. **Revista Brasileira de Contabilidade**. Rio de Janeiro. n. 43, 1982.

IUDÍCIBUS, Sérgio de & MARION, José Carlos. As faculdades de ciências contábeis e a formação do contador. **Revista Brasileira de Contabilidade**. Rio de Janeiro. n. 56, p. 50-6, 1986.

_____. Considerações sobre os cursos de pós-graduação em contabilidade. **Boletim do Ibracon**. ano XVI, n. 186, nov. 1993.

IUDÍCIBUS, Sérgio de; MARTINS, Eliseu & FRANCO, Hilário. Currículo básico do contador: orientação técnica versus orientação humanística. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCADORES DA ÁREA CONTÁBIL, 2. *Anais...* São Paulo, 16 a 18 de setembro de 1983, p. 74-112.

KERLINGER, Fred Nichols. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais**: um tratamento conceitual. São Paulo: Epu, 1980. 378 p.

LOPES DE SÁ, Antônio. Metodologia da contabilidade. **Revista Brasileira de Contabilidade**. Rio de Janeiro. n. 54, 1985.

LUCKRESI, Cipriano Carlos *et alii*. **Fazer universidade**: uma proposta metodológica. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo : EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade & LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1982.

MARION, José Carlos. Metodologia do ensino da contabilidade. **Revista Brasileira de Contabilidade**. Rio de Janeiro, n. 44, p. 34-9, 1983.

_____. Efeitos do ensino da contabilidade na qualidade do profissional. **Revista Brasileira de Contabilidade**, Rio de Janeiro, n. 52, p. 30-2, 1985.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Manual para elaboração de monografias e dissertações**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1994. 116 p.

MARTINS, Norma Sueli. **O ensino superior de ciências contábeis nas universidades federais e estaduais do estado do Rio de Janeiro**: um estudo de caso. Rio de Janeiro, 1993. Dissertação [Mestrado]: Fundação Getúlio Vargas/ISEC.

- MASETTO, Marcos Tarcísio. Cursos de metodologia de ensino superior: uma abordagem crítica. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 14, n. 2, p. 173-337, jul./dez. 1988.
- _____. Pós-graduação e formação de professores para o 3º grau. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 3. *Anais...* Águas de São Pedro (SP): UNESP, p. 101-3, mai. 1994.
- MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. Etnografia Crítica de Sala de Aula: o Professor Pesquisador e o Pesquisador Professor em Colaboração. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 76, n. 182/183, p. 98-116, jan./ago. 1995.
- MEC – Ministério da Educação e Cultura. **Catálogo Geral das Instituições de Ensino Superior – 1973**. Brasília: Departamento de Assuntos Universitários, 1974.
- _____. **Catálogo Geral das Instituições de Ensino Superior – 1976**. Brasília: Equipe Técnica do Centro de Informações do MEC, 1977.
- _____. **Catálogo Geral das Instituições de Ensino Superior – 1986**. Brasília: Secretaria de Educação Superior, 1987.
- _____. **Catálogo das Instituições de Ensino Superior (Roteirocat)**. Disponível: <http://www.mec.gov.br/sesu/catalogo/portaria.htm> [capturado em 30/09/1997].
- _____. **Roteiro para avaliação de projetos para autorização de cursos de ciências contábeis**. Disponível: <http://www.mec.gov.br/sesu/Cursos/Cursos.htm> [capturado em 16/08/1998].
- MORAES, Ana S. F. *et alii*. O trabalhador-estudante no ensino superior: suas representações e expectativas em relação ao mercado de trabalho e ao ensino. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 75, n. 179/180/181, p. 301-71, jan./dez. 1994.
- MOREIRA, Francisco Gilvan Lima. A distância entre a formação escolar e as exigências do exercício profissional. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CONTABILIDADE, 15. *Anais...* Fortaleza, 1996. v. III, p. 412-26.
- OLIVEIRA, Marcelle Colares. **A formação e a inserção no mercado de trabalho dos bacharéis em ciências contábeis graduados do município de Fortaleza**. São Paulo, 1995. Dissertação [Mestrado]. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo.

- OLIVEIRA, Mírian & FREITAS, Henrique M. R. de. *Focus group* – pesquisa qualitativa: resgatando a teoria, instrumentalizando o seu planejamento. **Revista de Administração**. São Paulo. v. 33, n. 3, p. 83-91, jul./set. 1998.
- PACHECO FILHO, Losé Gomes. **O ensino nos cursos de ciências contábeis no município de Belo Horizonte**: um estudo comparativo. Rio de Janeiro, 1988. Dissertação [Mestrado]: Fundação Getúlio Vargas/ISEC.
- ROCHA, Lúcia Maria da França. A relação pesquisa/ensino nas instituições de ensino superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 67, n. 155, p. 5-51, jan./abr. 1986.
- RODRIGUES, Alberto Almada. A importância do professor no ensino e a educação contábil. In: ENCONTRO DE PROFESSORES DOS CURSOS DE CONTABILIDADE DO RIO DE JANEIRO, 1. **Anais...** Rio de Janeiro: CRC-RJ/UERJ/COAD, 1987.
- SAMPAIO, Helena. Universidades estaduais no Brasil: diversidade e vocações. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA (SBPC), 49. **Anais...** Belo Horizonte (MG), v. I, p. 104-7, jul. 1997.
- SANTOS, Lucíola Lucínio de C. P. Problemas e alternativas no campo da formação de professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 72, n. 172, p. 318-34, set./dez. 1991.
- SCHMIDT, Paulo. O conhecimento contábil dos formandos dos cursos de ciências contábeis na Grande Porto Alegre e suas possíveis relações com as características dos docentes e discentes e abordagens de ensino. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CONTABILIDADE, 14. **Anais...** Salvador (BA), 1992. v. III. p. 102-28.
- _____. A realidade da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CONTABILIDADE, 15. **Anais...** Fortaleza (CE), out. 1996. v. III. p. 330-43.
- SCHWARTZMAN, Simon. O futuro da educação superior no Brasil. In: PAIVA, V. & WARDE, M. J. (Orgs.) **Dilemas do ensino superior na América Latina**. Campinas: Papirus, 1994. Cap. 5, p. 143-79.
- SCHWES, Nicolau. A formação de docentes universitários na área econômica. **Revista do Conselho Regional de Contabilidade do Rio Grande do sul**, n. 41, v. 14, p. 33-5, 1985.

- _____. Qualidade total no ensino da contabilidade. **Revista do CRCRS**. Porto Alegre, v. 24, n. 83, p. 31-6, out/dez. 1995.
- _____. O reconhecimento do processo de comunicação e do processo de motivação no ensino da contabilidade. **Revista do CRCRS**. Porto Alegre, v. 26, n. 89, p. 32-9, abr./jun. 1997.
- SERRA NEGRA, Carlos Alberto. Perfil das instituições de ensino superior de ciências contábeis. **Contabilidade Vista & Revista**. Belo Horizonte, v. 8, n. 1, p. 8-13, jun. 1997.
- SILVA, F.V. Gonçalves da. Sobre o ensino superior de contabilidade. **Revista de Contabilidade e Comércio**. Lisboa. v. XLIV, n. 176, 1980.
- SILVEIRA, Nádia Dumara Ruiz. Abrindo parênteses: os fundamentos da educação e a docência no ensino superior. **Cadernos CEDES**. São Paulo: Cortez, 1988. n. 21, p. 35-46.
- TAKAKURA, Massakazu. A formação profissional do contabilista. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CONTABILIDADE, 14. **Anais...** Salvador (BA), v. III, out. 1992, p. 83-99.
- TEIXEIRA, Anísio. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 50, n. 111, p. 21-81, jul./set. 1969.
- THEÓPHILO, Carlos Renato *et alii*. **O ensino de teoria da contabilidade no Brasil**. Trabalho apresentado à Disciplina Metodologia de Ensino da Contabilidade no curso de Mestrado em Controladoria e Contabilidade. Não publicado. São Paulo: FEA/USP, 1998.
- VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho. **A formação do professor de 3º grau**. São Paulo: Pioneira, 1996. 74 p.

BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA

- ALVES, Rubens. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Ars Poetica, 1995.
- BUFFON, José Antônio & CARCANHOLO, Reinaldo Antônio. Reflexões sobre ensino superior, reforma curricular e formação do economista no Brasil. **Interface**. Vitória (ES), ano II, n. 3, p. 89-102, nov. 1997.
- CAMARGO, Ynel Alves de. O ensino da contabilidade e o futuro da profissão. **Revista do CRCRS**. v. 20, n. 66, p. 39-46, jul./set. 1991.
- CARNEIRO, João Marinonio Aveiro. O corpo docente e sua formação. Disponível: <http://www.jmbrazil.com/caeprofcar/formacao.htm> [capturado em 12/10/1998].
- CONSELHO Federal de Contabilidade. **Perfil do Contabilista Brasileiro**. Brasília: CFC, 1996. 153 p.
- CONSELHO Regional de Contabilidade do Estado de São Paulo. **'TQM' aplicado ao ensino de ciências contábeis**. São Paulo: CRC-SP, 1996. 59 p.
- COSTA, José Mário Ribeiro da. O ensino da contabilidade no Brasil. In: ENCONTRO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR DE CONTABILIDADE, 7. **Anais...** Cuiabá (MT), 1986.
- DIMENSTEIN, Gilberto & ROSSETTI, Fernando. País tem só 23 pós de nível internacional. **Folha de São Paulo**. 16 ago. 1998, p. 3.1-3.3
- FEA/USP – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo. **Pós-graduação – caderno de informações**: Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade. Departamento de Ciências Contábeis e Atuariais, 1998. 26 p.
- FERREIRA, Araceli Cristina de Souza. Uma proposta do ensino de contabilidade em função do usuário da informação. In: ENCONTRO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR DE CONTABILIDADE, 7. **Anais...** Cuiabá (MT), 1986.

FRANCO, Hilário. Necessidade do ensino da contabilidade nos países em desenvolvimento (1978). In: **50 anos de contabilidade**. São Paulo: Atlas, 1993, p. 468-70.

_____. Ensino universitário, exame de suficiência e educação continuada (1991). In: **50 anos de contabilidade**. São Paulo: Atlas, 1993, p. 782-92.

GUIMARÃES, Reinaldo & CARUSO, Nádia. Capacitação docente: o lado escuro da pós-graduação – notas sobre o estado da arte e elementos para uma política. **Infocapes – boletim informativo**. v. 4, n. 3, jul./set. 1996.

IUDÍCIBUS, Sérgio de. Metodologia do ensino da contabilidade. **Revista Brasileira de Contabilidade**, n. 52, p. 19-20, 1985.

IUDÍCIBUS, Sérgio de & FRANCO, Hilário. A formação do contador sob o ponto de vista do usuário dos serviços dos contadores. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE CONTADORES, 12. **Anais...** México, 10 a 13/out/1982. p. 558-69.

IUDÍCIBUS, Sérgio de; NAKAGAWA, Masayuki. A broad view of accounting education in Brasil. **International Accounting Seminar**. University of Illinois at Urbana-Champaign, Department of Accountancy, 1990.

KOLIVER, Olívio. A especialização diante da formação integral do contador. **Revista do Conselho Regional de Contabilidade do Rio Grande do Sul**, n. 36, p. 5-21, 1983.

_____. A docência das disciplinas de contabilidade. **Revista Brasileira de Contabilidade**. n. 84, p. 32-3, set. 1985.

_____. A educação continuada no Brasil: Panorama, desafios e desenvolvimentos futuros. **Revista Brasileira de Contabilidade**. Ano XXVI, n. 108, nov./dez. 1997, p. 18-21.

_____. O ensino universitário, os exames de competência e a educação continuada na busca da excelência e do exercício profissional pleno. **Revista Brasileira de Contabilidade**. Ano XXVI, n. 107, p. 100-13, set./out. 1997.

LEITE, José Alfredo Américo. **Metodologia de elaboração de teses**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1978.

LODI, João Bosco. **A entrevista: teoria e prática**. São Paulo: Pioneira, 1971.

- MACHADO, Nelson. **O ensino de contabilidade nos cursos de ciências contábeis na cidade de São Paulo**. São Paulo, 1982. Dissertação [Mestrado] – Escola de Administração de Empresas de São Paulo – Fundação Getúlio Vargas.
- MACIEL, Rubens. Cursos de pós-graduação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro. v. XLVII, n. 105, p. 91-101, jan./ mar. 1967.
- MARION, José Carlos. Metodologia do ensino da contabilidade (ou geral). **Revista Brasileira de Contabilidade**, n. 57, 1986, p. 7-9.
- _____. **O ensino da Contabilidade**. São Paulo: Atlas, 1996. 124 p.
- _____. Preparando-se para a profissão do futuro. **Boletim do Ibracon**. São Paulo, Ano XX, n. 235, dez. 1997.
- MARTINS, Eliseu. Regulação profissional e exame de suficiência: para quê e para quem? **Revista do Conselho Regional de Contabilidade do Estado de São Paulo**. ano 1, n. 0, dez. 1996, p. 30-3.
- MARTINS, Gilberto de Andrade. **Epistemologia da pesquisa em Administração**. São Paulo, 1995. Tese [Livre Docência]. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo.
- MASETTO, Marcos Tarcísio. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos**. 8. ed. São Paulo: MG Ed. Associados, 1990.
- MESQUITA, Luiz Carlos de. **O ensino superior de ciências contábeis nos estados do Mato Grosso e Mato Grosso do Sul: estudos de casos**. Rio de Janeiro, 1988. Dissertação [Mestrado] – Fundação Getulio Vargas/ISEC.
- MORAES, Regis de. **O que é ensinar**. São Paulo: EPU, 1986.
- NAHUZ, Cecília S. & FERREIRA, Lusimar S. **Manual para normalização de monografias**. 2. ed. rev. e atual. São Luiz: Universidade Federal do Maranhão, 1993.
- NOVOA, Antônio (coord). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1997. 158 p.
- OLIVEIRA, Liliane Saraiva de. **O professor universitário no processo ensino-aprendizagem**. Disponível: www.reitoria.ufmg.br/pj/artigos/pag15.html [capturado em 13/11/1998].

- PACHECO FILHO, Losé Gomes. O ensino nos cursos de Ciências Contábeis – algumas observações da realidade brasileira. **Revista Brasileira de Contabilidade**. v. 71, n. 49, dez/89.
- PALOMO, Jorge Barajas. Educação contábil e desenvolvimento. **Revista Brasileira de Contabilidade**. Rio de Janeiro. n. 38, 1981.
- PRIETO, Antônio Andrada. Contabilidade : Um ensino prático ou teórico? **Revista Brasileira de Contabilidade**. Rio de Janeiro. n. 52, 1985.
- PUCSP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. **Mestrado – Ciências Contábeis**. Disponível: <http://www.cogae.pucsp.br/~pos/mestre/cca.html> [capturado em 29/08/1998].
- SCHWES, Nicolau. A questão da qualidade do ensino na contabilidade: os pequenos segredos de um bom desempenho do professor. **Revista Brasileira de Contabilidade**. Ano XXVII, n. 109. jan./fev. 1998, p. 74-9.
- SILVA, Joaquim Alceu Leite. Projeto Pedagógico do curso de ciências contábeis. **Revista Brasileira de Contabilidade**. ano XXIII, n. 89, nov. 1994, p. 32-41.
- SOUZA, Ceciane Portela. **O ensino superior de ciências contábeis no estado do Piauí**. Rio de Janeiro, 1993. Dissertação [Mestrado] – Universidade Estadual do Rio de Janeiro/ISEC.
- UERJ – Universidade Estadual do rio de Janeiro. **Mestrado em Ciências Contábeis**. Disponível: <http://www.uerj.br/unidades/ccs/faf/mestcont/index.html>.
- VAINI, Luiz Carlos. Ensino: uma atividade professoral. **Revista do CRCRS**. v. 19, n. 63, p. 6-8, dez. 1990.
- VASCONCELOS, Nanci Pereira de. **Uma contribuição para a melhoria da qualidade do Ensino Superior da Contabilidade – uma abordagem sistêmica**. São Paulo, 1995. Tese [Doutoramento] – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. São Paulo: Libertat, 1996.
- WEBER, Demétrio. Área de humanas tem a melhor pós-graduação. **O Estado de São Paulo**. Educação. 19/ago./1998, p. A13.

APÊNDICES

Apêndice 1: Quadro geral das Instituições de Ensino Superior (IES) que possuem cursos de Ciências Contábeis

REGIÃO E UNIDADE DE FEDERAÇÃO	Quantidade de IES pesquisadas 1997	Quantidade de IES existentes 1996	% da quantidade IES pesquisadas/existentes
Centro-Oeste	27	30	90%
Distrito Federal	6	6	100%
Goiás	5	5	100%
Mato Grosso	8	11	73%
Mato Grosso do Sul	8	8	100%
Nordeste	25	37	68%
Alagoas	2	2	100%
Bahia	6	8	75%
Ceará	1	4	25%
Maranhão	2	3	67%
Paraíba	3	4	75%
Pernambuco	5	5	100%
Piauí	3	4	75%
Rio Grande do Norte	1	5	20%
Sergipe	2	2	100%
Norte	10	14	71%
Amapá	1	1	100%
Amazonas	2	3	67%
Pará	2	3	67%
Rondônia	4	4	100%
Roraima	0	1	0%
Tocantins	1	2	50%
Sudeste	149	167	89%
Espírito Santo	8	8	100%
Minas Gerais	21	30	70%
Rio de Janeiro	31	39	79%
São Paulo	89	90	99%
Sul	45	89	51%
Paraná	16	31	52%
Rio Grande do Sul	19	38	50%
Santa Catarina	10	20	50%
Total Global	256	337	76%

Apêndice 2: Lista de Pessoas Entrevistadas

(em ordem alfabética)

Entrevistas Individuais

Eliseu Martins

Diretor da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA/USP)

Presidente da Fundação Instituto de Pesquisas Contábeis, Atuariais e Financeiras (FIPECAFI)

Professor Titular da FEA/USP

Bacharel, Doutor e Livre Docente em Contabilidade

Autor e co-autor de vários livros e mais de trezentos artigos na área contábil

Gilberto de Andrade Martins

Professor dos cursos de graduação e pós-graduação na FEA/USP

Coordenador do curso de Administração na FEA/USP

Coordenador de curso de pós-graduação – *lato sensu*

Professor Livre Docente

Autor do livro “Manual para Elaboração de Monografias e Dissertações”

Co-autor de três livros na área de Estatística

Hilário Franco

Contador Benemérito das Américas

Membro do conselho de curadores da Fundação Escola Álvares Penteado (FECAP)

Membro do conselho editorial da Revista Brasileira de Contabilidade e da Revista do Conselho Regional de Contabilidade de São Paulo

Ex-sócio de Empresas de Auditoria

Autor de 14 livros e vários artigos na área contábil

José Serafim Abrantes

Presidente do Conselho Federal de Contabilidade

Ex-Presidente do Conselho Regional de Contabilidade de São Paulo

Contador, Economista e Advogado

Empresário de Contabilidade

Lázaro Plácido Lisboa

Vice-Presidente da Fundação Instituto de Pesquisas Contábeis, Atuariais e Financeiras (FIPECAFI)

Ex-Coordenador do curso de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA/USP)

Professor Doutor do Departamento de Contabilidade e Atuária da FEA/USP

Maria Lúcia M. Carvalho Vasconcelos

Coordenadora Geral da Pós-Graduação da Universidade Presbiteriana Mackenzie
Pedagoga com habilitação em Administração Escolar
Doutora em Administração com área de concentração em Recursos Humanos
Autora do livro “A formação do professor de 3º grau”

Masayuki Nakagawa

Presidente da Comissão de Especialistas do curso de Ciências Contábeis no MEC/SESu
Professor e pesquisador da FIPECAFI-FEA/USP
Diretor da Universidade Rio dos Sinos (RS)
Autor de livros na área contábil
Doutor em Contabilidade

Nena Gerusa Cei

Chefe do Departamento de Ciências Contábeis da PUC-SP
Doutora em Controladoria e Contabilidade
Especialista em Pedagogia
Professora de graduação e pós-graduação em Ciências Contábeis
Co-autora do livro de exercícios e do mestre de Contabilidade Introdutória

Neuza Maria Bastos Fernandes dos Santos

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da PUC-SP
Doutora em Controladoria e Contabilidade

Paulo Schmidt

Membro da Comissão de Especialistas do curso de Ciências Contábeis no MEC/SESu
Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Doutor em Controladoria e Contabilidade

Reinaldo Guerreiro

Chefe do Departamento de Contabilidade e Atuária da FEA/USP
Professor do Programa de Pós-Graduação da FEA/USP
Pesquisador da FIPECAFI
Doutor e Livre Docente em Controladoria e Contabilidade
Autor do livro “A Meta da Empresa”

Sérgio de Iudícibus

Professor Titular Aposentado da FEA/USP
Pesquisador da FIPECAFI
Membro do conselho editorial da Revista Brasileira de Contabilidade
Autor de vários livros e artigos na área contábil

Entrevista em Grupo

Carlos Renato Theóphilo

Professor da Universidade Estadual de Montes Claros – Montes Claros (MG)

Célia Oliveira de Jesus Sacramento

Professora da Universidade Estadual de Feira de Santana – Feira de Santana (BA)

Christianne Calado Vieira de Melo Lopes

Professora da Universidade Federal de Pernambuco – Recife (PE)

Fernando José Arrigoni

Professor da Universidade Federal do Espírito Santo – Vitória (ES)

Inês Francisca Neves

Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Três Lagoas (MS)

Luci Ines Bassetto

Professora do Centro Federal Educacional e Tecnológico – Pato Branco (PR)

Palmira Leão de Souza

Professora da Universidade Federal de Roraima – Boa Vista (RR)

Rossália Maria de Souza Silva

Professora da Universidade Federal do Piauí – Parnaíba (PI)

Tânia Maria da C. B. M. Fernandes

Professora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Foz do Iguaçu (PR)

Victor Branco de Holanda

Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Natal (RN)