



FELIPE DANTAS CASSIMIRO DA SILVA

**UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE A QUALIDADE DO ENSINO E A
PRODUÇÃO CIENTÍFICA NOS CURSOS SUPERIORES DE CIÊNCIAS
CONTÁBEIS DO ESTADO DE PERNAMBUCO**

Recife-PE

2007



FELIPE DANTAS CASSIMIRO DA SILVA

**UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE A QUALIDADE DO ENSINO E A
PRODUÇÃO CIENTÍFICA NOS CURSOS SUPERIORES DE CIÊNCIAS
CONTÁBEIS DO ESTADO DE PERNAMBUCO**

Dissertação apresentada ao Programa Multiinstitucional e Inter-Regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Universidade de Brasília, da Universidade Federal da Paraíba, da Universidade Federal de Pernambuco e da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis.

Orientador: Prof. Jorge Expedito de Gusmão Lopes, PhD.

Recife-PE

2007

TERMO DE APROVAÇÃO

FELIPE DANTAS CASSIMIRO DA SILVA

**UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE A QUALIDADE DO ENSINO E A
PRODUÇÃO CIENTÍFICA NOS CURSOS SUPERIORES DE CIÊNCIAS
CONTÁBEIS DO ESTADO DE PERNAMBUCO**

Dissertação apresentada ao Programa Multiinstitucional e Inter-Regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Universidade de Brasília, da Universidade Federal da Paraíba, da Universidade Federal de Pernambuco e da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis.

Orientador: Prof. Jorge Expedito de Gusmão Lopes, PhD.

Aprovada em 07 de Março de 2007

BANCA EXAMINADORA

Prof. Jorge Expedito de Gusmão Lopes, PhD
Orientador – UnB/UFPE/UFPB/UFRN

Prof. Dr. Ernani Ott
Membro Externo – UNISINOS

Prof. Dr. José Francisco Ribeiro Filho
Membro interno - UnB/UFPE/UFPB/UFRN

DEDICATÓRIA

Dedico esta obra aos meus queridos pais.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus pela força, saúde e oportunidade, e em quem sempre busquei a paz e a tranqüilidade para realizar este trabalho.

Agradeço especialmente à minha família, onde encontrei apoio e carinho para os momentos difíceis e fortalecimento para transpor todos os obstáculos com os quais me deparei.

Ao meu orientador e amigo, Prof. Dr. Jorge Lopes, por quem tenho muita admiração e estima; e que nunca mediu esforços e disponibilidade para me orientar com toda sua experiência e paciência, não só na referida dissertação como também em toda minha vida profissional.

A todos os professores da graduação e da pós-graduação que de alguma forma contribuíram para o meu enriquecimento como profissional e professor.

Aos Amigos e companheiros do GEPEC (Grupo de Ensino e Pesquisa em Contabilidade) Hugo, Rafael e Henrique pela disponibilização e contribuição decisiva para conclusão deste trabalho.

À grande amiga Marcleide Pederneiras pelo apoio e carinho sempre presentes em suas palavras e ações.

Ao grande amigo Caio Eduardo Silva Mulatinho, por quem nutro um carinho de irmão, sempre me apoiando nos momentos difíceis de minha vida pessoal e acadêmica.

E à minha amada noiva Juliana Mascarenhas, por ter surgido em minha vida e tê-la tornado mais feliz e tranqüila.

RESUMO

SILVA, Felipe D. C.. **Uma Investigação sobre a Qualidade do Ensino e a Produção Científica nos Cursos Superiores de Ciências Contábeis do Estado de Pernambuco.** 2007. Dissertação (Mestrado) – Programa Multiinstitucional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis (UnB/UFPE/UFRN/UEPB), Recife, 2007.

A investigação em tela versa sobre a inconsistência dada pela literatura educacional e os preceitos legais emanados pela LDB (Lei 9394/96) no concernente ao Curso de Ciências Contábeis no Estado de Pernambuco. Portanto, o objetivo central deste trabalho é identificar os efeitos dos preceitos (ou conceitos) legais de qualidade sobre o ensino e a pesquisa científica dos cursos superiores de Ciências Contábeis de Pernambuco, através de uma análise crítica das relações mecanicistas e orgânicas oriundas das atividades desenvolvidas pelos docentes do curso em estudo. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa de tipologia exploratória e descritiva, de caráter metodológico indutivo, com a utilização de técnicas de pesquisa direta e indireta. No concernente à pesquisa direta, no período de junho a setembro de 2006, foram direcionados questionários aos coordenadores e aos alunos dos Cursos de Ciências Contábeis no Estado de Pernambuco, com o intuito de identificar os esforços institucionais de educação e a percepção em relação à qualidade do ensino, respectivamente. Já em relação à pesquisa indireta, de caráter documental, foram coletados dados existentes nas IES's acerca do Processo Educacional do Bacharel em Ciências Contábeis no Estado (qualificação do corpo docente efetivo, carga horária docente, etc.). Especificamente em relação aos quadros docentes, a análise foi feita sobre os professores efetivos do departamento, levando em consideração a maior qualificação, a carga horária e as disciplinas lecionadas. Foi considerada também, para fins de análise, a formação (graduação) ou a qualificação (pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*) na área de educação, mesmo que esta titulação não seja a mais alta do docente. Ainda no campo da pesquisa documental, foi feito um levantamento através de *sites* de órgãos competentes de toda produção científica (artigos, livros, monografias, etc.) dos docentes em estudo nos últimos 3 anos (currículo Lattes/CNPq, CAPES, etc.), acreditando que esta delimitação temporal está mais adequada aos preceitos e exigências dos órgãos que cuidam e avaliam a produção científica no país. Concluiu-se que a saída mais eficaz para uma mudança significativa na qualidade da atuação docente seria a flexibilização das grades curriculares dos cursos de graduação, com opcionalidade de um número de disciplinas eletivas, que oportunizassem aos graduandos, futuros docentes de contabilidade, um universo de saberes didático-pedagógico de habilidades e competências educacionais que melhor possibilitassem os procedimentos da transmissão do conhecimento, meio básico para a percepção do Saber.

Palavras-chave: Processo Educacional do Curso de Ciências Contábeis, LDB (9.394/96), Qualidade da Atuação Docente e Competências Educacionais.

ABSTRACT

SILVA, Felipe D. C.. **An Investigation about the teaching and scientific production quality of Accounting Course in Pernambuco.** 2007. Dissertation (Master degree) – Programa Multiinstitucional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis (UnB/UFPE/UFRN/UFPB), Recife, 2007.

This investigation show the inconsistency given by education literature and the legal precepts emanated by LDB (Act 9394/96) regarding the Accounting colleges in Pernambuco. Therefore, the main objective of this work it to identify the effects of the legal precepts (or concepts) of quality on the teaching and the scientific research on the Accounting colleges in Pernambuco, through a critical analysis of the mechanistic and organic relationships from the activities developed by the Accounting professors. Thus, a typology exploratory and descriptive research was developed of inductive methodological character, with the use of techniques of direct and indirect research. Regarding the direct research, in the period of June until September of 2006, questionnaires were addressed to coordinators and the students of Accounting in colleges of Pernambuco, intentioning to identify the efforts educations institucionals and the perception in relation to the quality of the teaching, respectively. Concerning the documental indirect research, existent data were collected in the colleges concerning the bachelor's education process in accounting in state (qualification of the effective faculty, educational workload, etc), specifically in relation to the education, the analysis was made on the effective professors of the department, considering the highest qualification, the workload and the discipline taught. It was also considered, for analysis purposes the qualification (post graduation *latu sensu* or *strictu sensu*) in the educational área, even if it is not the highest degree of the teacher. Still in the field of documental research, it was made a research through sites of competent organs of all the scientific production (article, books, monographs, etc) of the teachers sample in the last 03 years (curriculum Lattes/CNPq, CAPES, etc), considering that this temporary delimitation is more adapted to the precepts and demands of the regulational organs and evaluate the scientific production in the country. It was concluded that the most effective way for a significant change in the quality of the educational performance would be the flexibility of the structure on the graduation courses with a number of elective disciplines that would enable accounting graduates to improve them didatic-pedagogic skills and education competences in order to make it possible for them to transmit knowledge and being aware of it.

Key-words: Educational Process of Accounting Course, Act 9.394/96, Academician Quality Performance, Educational Competence.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Titulação dos Docentes por Área do Conhecimento na UFPE (2006)...	78
Tabela 02 – Distribuição da Carga Horária dos Docentes da UFPE (2006).....	80
Tabela 03 – Titulação dos Docentes por Área do Conhecimento na FACAPE (2006)	82
Tabela 04 – Distribuição da Carga Horária dos Docentes da FACAPE (2006).....	84
Tabela 05 – Titulação dos Docentes por Área do Conhecimento na UNICAP (2006)	85
Tabela 06 – Distribuição da Carga Horária dos Docentes da UNICAP (2006).....	87
Tabela 07 – Titulação dos Docentes por Área do Conhecimento na ESUDA (2006).....	88
Tabela 08 – Distribuição da Carga Horária dos Docentes da ESUDA (2006).....	90
Tabela 09 – Titulação dos Docentes por Área do Conhecimento na FOCCA (2006)	91
Tabela 10 – Distribuição da Carga Horária dos Docentes da FOCCA (2006).....	93
Tabela 11 – Titulação dos Docentes por Área do Conhecimento na SOPECE (2006)	94
Tabela 12 – Distribuição da Carga Horária dos Docentes da SOPECE (2006)	96
Tabela 13 – Titulação dos Docentes por Área do Conhecimento na FAFICA (2006)	97
Tabela 14 – Distribuição da Carga Horária dos Docentes da FAFICA (2006)	99
Tabela 15 – Titulação dos Docentes por Área do Conhecimento na FACET (2006)	100
Tabela 16 – Distribuição da Carga Horária dos Docentes da FACET (2006)	102

Tabela 17 – Titulação dos Docentes por Área do Conhecimento na FAVIP (2006)	
.....	103
Tabela 18 – Distribuição da Carga Horária dos Docentes da FAVIP (2006).....	105
Tabela 19 – Titulação dos Docentes por Área do Conhecimento na FASH (2006)	
.....	106
Tabela 20 – Distribuição da Carga Horária dos Docentes da FASH (2006).....	108
Tabela 21 – Titulação dos Docentes por Área do Conhecimento na FACIG (2006).....	109
Tabela 22 – Distribuição da Carga Horária dos Docentes da FACIG (2006)	111
Tabela 23 – Titulação dos Docentes por Área do Conhecimento na FAJOLCA (2006).....	112
Tabela 24 – Distribuição da Carga Horária dos Docentes da FAJOLCA (2006)	114
Tabela 25 – Titulação dos Docentes por Área do Conhecimento na FBV (2006).....	115
Tabela 26 – Distribuição da Carga Horária dos Docentes da FBV (2006)	117
Tabela 27 – Resultado da Confiabilidade do Questionário Por IES (Teste <i>Alfa de Cronbach</i>).....	118
Tabela 28 – Matriz de Correlação Entre as Variáveis Explicativas do Modelo em Relação à Qualidade do Ensino	119
Tabela 29 – Matriz de Correlação Entre as Variáveis Explicativas do Modelo em Relação à Qualidade do Ensino (Inserindo a <i>Dummy</i>).....	120
Tabela 30 – Resumo Estatístico do Modelo Regressivo Multivariado.....	121
Tabela 31 – Resumo Estatístico dos Modelos Regressivos Com as Novas Variáveis Dependentes	123

Tabela 32 – Resumo Estatístico do Modelo Regressivo Multivariado Relacionado à Produção Científica dos Docentes	127
Tabela 33 – Matriz de Correlação Entre as Novas Variáveis Explicativas do Modelo	127
Tabela 34 – Resumo Estatístico do Novo Modelo Regressivo Multivariado Relacionado à Produção Científica dos Docentes	128
Tabela 35 – Resumo Estatístico do Modelo Logit Relacionado à Produção Científica dos Docentes	129

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Quantidade de Cursos de Ciências Contábeis no Brasil (1986-2006) ..	58
Gráfico 02 – Concentração de Cursos de Ciências Contábeis, por Região, no Brasil (2000-2006).....	58
Gráfico 03 – Porcentagem de Cursos de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Ciências Contábeis por Região do Brasil em 2006	66
Gráfico 04 – Percentual de Professores por Regime de Trabalho (2006).....	70
Gráfico 05 – Percentual de Professores por Titulação (2006).....	72
Gráfico 06 – Distribuição da Titulação dos Docentes por Área do Conhecimento (2006).....	75
Gráfico 07 - Distribuição da Titulação dos Docentes por Área do Conhecimento nas Disciplinas do Curso de Contabilidade (2006).....	76
Gráfico 08 - Distribuição da Titulação, por Área do Conhecimento, dos Docentes que Lecionam Disciplinas Profissionalizantes na UFPE (2006)	79
Gráfico 09 – Distribuição da Titulação dos Docentes por Área do Conhecimento nas Disciplinas do Curso de Ciências Contábeis da FACAPE (2006)	83
Gráfico 10 – Distribuição da Titulação dos Docentes por Área do Conhecimento nas Disciplinas do Curso de Ciências Contábeis da UNICAP (2006)	86
Gráfico 11 – Distribuição da Titulação dos Docentes por Área do Conhecimento nas Disciplinas do Curso de Ciências Contábeis da ESUDA (2006)	89
Gráfico 12 – Distribuição da Titulação dos Docentes por Área do Conhecimento nas Disciplinas do Curso de Ciências Contábeis da FOCCA (2006)	92
Gráfico 13 – Distribuição da Titulação dos Docentes por Área do Conhecimento nas Disciplinas do Curso de Ciências Contábeis da SOPECE (2006).....	95

Gráfico 14 – Distribuição da Titulação dos Docentes por Área do Conhecimento nas Disciplinas do Curso de Ciências Contábeis da FAFICA (2006).....	98
Gráfico 15 – Distribuição da Titulação dos Docentes por Área do Conhecimento nas Disciplinas do Curso de Ciências Contábeis da FACET (2006).....	101
Gráfico 16 – Distribuição da Titulação dos Docentes por Área do Conhecimento nas Disciplinas do Curso de Ciências Contábeis da FAVIP (2006)	104
Gráfico 17 – Distribuição da Titulação dos Docentes por Área do Conhecimento nas Disciplinas do Curso de Ciências Contábeis da FASH (2006).....	107
Gráfico 18 – Distribuição da Titulação dos Docentes por Área do Conhecimento nas Disciplinas do Curso de Ciências Contábeis da FACIG (2006).....	110
Gráfico 19 – Distribuição da Titulação dos Docentes por Área do Conhecimento nas Disciplinas do Curso de Ciências Contábeis da FAJOLCA (2006).....	113
Gráfico 20 – Distribuição da Titulação dos Docentes por Área do Conhecimento nas Disciplinas do Curso de Ciências Contábeis da FBV (2006).....	116

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANOVA	Analyze On Variance (Análise de Variância)
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DE	Docente em regime de Dedicção Exclusiva
Dummy _{doutor}	Atribuição qualitativa de doutor ao docente (variável binária)
Dummy _{mestre}	Atribuição qualitativa de mestre ao docente (variável binária)
Dummy _{TI}	Atribuição qualitativa de regime de tempo integral (variável binária)
H ₀	Hipótese Nula
H ₁	Hipótese Alternativa
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PC _{docente}	Volume de Produção Científica do Docente
PC_Binário	Atribuição qualitativa ao docente com produção superior a média da amostra
QCD _{Doutor}	Quantidade de Doutores no Corpo Docente
QC _{Dmestre}	Quantidade de Mestres no Corpo Docente
QE_EA	Qualidade do Ensino em relação ao processo Ensino-Aprendizagem
QE_EP	Qualidade do Ensino em relação à postura Ética e Profissional
QE_GERAL	Qualidade do Ensino de forma Geral
QE_MT	Qualidade do Ensino em relação à Metodologia de Ensino
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
TI	Quantidade de Docentes em regime de trabalho de tempo integral

SUMÁRIO

RESUMO	vii
ABSTRACT	viii
LISTA DE TABELAS	ix
LISTA DE GRÁFICOS	xii
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	xiv
1 INTRODUÇÃO	19
1.1 CARACTERIZAÇÃO E DEFINIÇÃO DO PROBLEMA.....	21
1.2 OBJETIVOS	23
1.2.1 Geral.....	23
1.2.2 Específicos	24
1.3 HIPÓTESES.....	25
1.4 RELEVÂNCIA DO ESTUDO	27
1.5 PROCEDER METODOLÓGICO	29
1.5.1 Procedimentos e Técnicas	29
1.5.2 Populações e Amostras.....	30
1.5.3 Instrumentos de Coleta de Dados	32
1.5.4 Confiabilidade (Consistência) dos Questionários	33
1.5.5 Tratamento Estatístico.....	35
1.6 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO.....	38
2 REVISÃO DE LITERATURA	39
2.1 O DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR	39
2.2 A FORMAÇÃO PARA O MAGISTÉRIO	45
2.2.1 Formação Técnico-Científica.....	45
2.2.2 Formação Prática	46
2.2.3 Formação Pedagógica	47
2.2.4 Formação Política	49
2.3 ASPECTOS LEGAIS PARA O INGRESSO NA DOCÊNCIA SUPERIOR.....	50
2.4 A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA NO DESENVOLVIMENTO DA DOCÊNCIA	52
2.5 PARÂMETROS DA BOA ATUAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR	53

2.6 A FORMAÇÃO DOS DOCENTES DE CONTABILIDADE NO BRASIL.....	55
2.6.1 Uma Breve Contextualização Histórica sobre o Curso de Ciências Contábeis no Brasil	55
2.6.2 Pesquisas Sobre o Ensino e a Formação de Professores de Ciências Contábeis	59
2.6.3 Um Breve Panorama Sobre os Cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciências Contábeis no Brasil.....	64
3 ANÁLISE DOS DADOS	68
3.1 IDENTIFICAÇÃO DOS PROBLEMAS NA COLETA DE DADOS.....	68
3.2 PREOCUPAÇÕES E ESFORÇOS INSTITUCIONAIS PARA A MELHORIA QUALITATIVA DO CORPO DOCENTE	68
3.2.1 Critérios de Admissão de Docentes	68
3.2.2 Incentivos para Titulação do Corpo Docente.....	69
3.2.3 Qualificação Didático-Pedagógica dos Docentes.....	70
3.2.4 Incentivos à Produção Científica dos Docentes e Discentes.....	71
3.2.5 Dificuldades de Iniciação à Docência na Graduação	71
3.3 RADIOGRAFIA DOS QUADROS DOCENTES EM PERNAMBUCO.....	72
3.3.1 Panorama Geral	72
3.3.2 Análise Por Instituição de Ensino Superior (IES)	77
3.3.2.1 Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).....	78
3.3.2.2 Faculdade de Ciências Aplicadas e Sociais de Petrolina (FACAPE).....	81
3.3.2.3 Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP)	84
3.3.2.4 Faculdade de Ciências Humanas (ESUDA).....	87
3.3.2.5 Faculdade Olindense de Ciências Contábeis e Administrativas – FOCCA.....	90
3.3.2.6 Faculdade de Ciências Humanas de Pernambuco (SOPECE).....	93
3.3.2.7 Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (FAFICA)	96
3.3.2.8 Faculdade de Ciências de Timbaúba (FACET).....	99
3.3.2.9 Faculdade do Vale do Ipojuca (FAVIP).....	102
3.3.2.10 Faculdade Santa Helena (FASH).....	105
3.3.2.11 Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Igarassu (FACIG).....	108
3.3.2.12 Faculdade José Lacerda Filho de Ciências Aplicadas (FAJOLCA)	111
3.3.2.13 Faculdade Boa Viagem (FBV)	114
3.4 ANÁLISE DA QUALIDADE DO ENSINO	117

3.5 ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA.....	126
CONCLUSÃO	130
REFERÊNCIAS.....	133
APÊNDICES	140
APÊNDICE A – MODELO DE QUESTIONÁRIO (COORDENADORES)	141
APÊNDICE B – MODELO DE QUESTIONÁRIO (PROFESSORES)	142
APÊNDICE C – CONFIABILIDADE DOS QUESTIONÁRIOS QUANDO EXCLUÍDO ITENS DO QUESTIONÁRIO	147
ANEXOS	148
ANEXO A - GRADE CURRICULAR DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS NA FUCAPE.....	149
ANEXO B - GRADE CURRICULAR DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS NA UFRJ	150
ANEXO C - GRADE CURRICULAR DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS NA UNISINOS	151
ANEXO D - GRADE CURRICULAR DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS NA FURB (BLUMENAU).....	152
ANEXO E - GRADE CURRICULAR DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS NA FECAP.....	153
ANEXO F - GRADE CURRICULAR DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS NA UFPR.....	154
ANEXO G - GRADE CURRICULAR DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS NA UFSC.....	155
ANEXO H - GRADE CURRICULAR DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS NA UFC	156
ANEXO I - GRADE CURRICULAR DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS NA USP-RIBEIRÃO PRETO	157
ANEXO J - GRADE CURRICULAR DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS NA UNB-MULTI.....	159

ANEXO L - GRADE CURRICULAR DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS NA USP (MESTRADO E DOUTORADO).....	161
--	------------

1 INTRODUÇÃO

A temática ensino e construção do saber tem sido uma constante não apenas entre educadores exclusivamente da área didático-pedagógica, mas de todas as áreas de ensino. Isto porque, os avanços que ocorrem em todas as áreas da atividade humana estão se transformando em dinâmicas cada vez mais velozes nas últimas décadas, acentuando assim as exigências no que se refere à qualidade e a eficiência dos resultados. Este processo evolutivo impacta fortemente nos requisitos de formação do profissional contemporâneo, tendo em vista a impossibilidade de uma dissociação dos avanços científicos e tecnológicos do processo educacional, principalmente no Ensino Superior.

No entanto, o acompanhamento que vem sendo realizado pelo Ministério da Educação, Cultura e Desportos (MEC), através de avaliações e levantamentos, tem mostrado a baixa qualidade da educação superior de um modo geral. Não são todas as instituições que obtêm a qualificação máxima em todos os cursos, e mantê-lo também é um desafio constante. Entre diversos aspectos abordados na avaliação da Instituição de Ensino Superior, observa-se a titulação dos docentes e o desenvolvimento de pesquisas. Contudo é importante saber, conforme o pedagogo Lampert (1999, p. 67), que:

a valorização, em termos de titulação, não garante necessariamente que o docente esteja aperfeiçoando na sua ação docente e interagindo com as novas tecnologias educativas, uma vez que os programas de pós-graduação *stricto sensu*, com raras exceções, priorizam a pesquisa em detrimento do ensino. Daí a importância de o docente, além do conteúdo propriamente dito, ter também uma atualização em termos de ação pedagógica.

Ainda nesse contexto geral da educação no Brasil, Sudbrack *apud* Lampert (1999, p. 67) alerta, desde então, para a preocupação primeira das Instituições de

Ensino Superior “que estavam mais voltadas à formação profissional do que para a formação da inteligência, criação e recriação da cultura. Domesticando e aprisionando a inteligência do aluno ao invés de desenvolvê-la”.

Isto se dá, na grande maioria dos casos, pela falta de preparo com o processo metodológico-pedagógico de ensino por parte dos docentes. E esta realidade é mais latente quando se analisa os cursos de Ciências Sociais Aplicadas no País, especificamente o Curso de Ciências Contábeis, que oferece apenas o curso de Bacharelado, que já o habilita legalmente para a prática docente em qualquer nível (técnico ou superior). Segundo Marion (2003a):

O que encontramos nas Instituições de Ensino Superior, principalmente na área contábil, são verdadeiros centros de treinamento de recursos humanos, oferecendo diplomas de curso superior, atendendo ao ego da maior parte da população. Em outras palavras são feitas cópias do conhecimento alheio na transmissão dos professores para seus alunos.

Conforme a literatura da área educacional, o domínio do conhecimento técnico sobre determinada matéria/disciplina não é fator único para que ocorra sucesso ao exercício da prática docente. Faz-se necessário que os docentes estejam conscientes, como educadores, que existem outras variáveis que interferem no processo ensino-aprendizagem. Ou seja, o perfil do professor e os métodos e técnicas de ensino são fatores que influenciam a qualidade do ensino.

1.1 CARACTERIZAÇÃO E DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

O cenário, anteriormente citado, de transformações de ordem econômica, política, sociocultural que caracterizam a sociedade atual, traz à tona a reflexão sobre a necessidade de uma reavaliação do processo de formação dos diversos profissionais nas Instituições de Ensino Superior.

O ensinar e o apreender do saber, embora sejam atividades antigas e extremamente importantes na construção do que se tem atualmente, em termos de progresso sócio-cultural e tecnológico, nunca deixaram de ter problemas, principalmente, quando se direciona o foco ao curso de Bacharelado em Ciências Contábeis, ao analisar o conteúdo de sua grade curricular em relação ao processo de formação docente, pois, um número acima da expectativa e com os mais diferentes vieses de cursos superiores, possui uma formação docente adequada ao realizar o curso de Licenciatura. No entanto, o curso em estudo, em toda sua grade curricular, não oferece nenhuma disciplina metodológico-didático-pedagógica em Pernambuco.

Paralelamente a este cenário, o Governo Federal tem formulado inúmeras políticas em busca de propiciar a melhoria das atividades de docência desenvolvida pelas Instituições de Ensino Superior. Dentre as três atividades básicas das universidades: ensino, pesquisa e extensão, o ensino, particularmente, tem sido alvo das principais exigências formuladas pelo Governo em busca da melhoria de qualidade dos serviços prestados pelas universidades.

Como forma de incentivar, ou melhor dizendo, forçar o corpo docente das instituições a buscar uma melhoria de qualificação através dos cursos de mestrado e doutorado, o Governo Federal publicou, em 20 de dezembro de 1996, a lei 9.394,

estabelecendo as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa lei trata da educação nacional em todos os níveis e destaca para a educação superior vários artigos, dentre os quais o artigo 52:

As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

- I- Produção intelectual institucionalizada mediante um estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;
- II- Um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;
- III- Um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber. (LEI 9.394/96 – Diretrizes e Bases da educação nacional)

Não querendo adentrar na discussão de forma e essência do processo legislativo do país, acredita-se que os normatizadores refletem os anseios da sociedade. Tendo isso em mente, é possível refletir sobre alguns conceitos legais direcionados à educação superior, pois sabendo que não existe nenhuma outra exigência na lei que não seja o dispositivo legal anteriormente citado, transparece em seu texto o entendimento conceitual que a qualidade de um corpo docente está exclusivamente ligada a sua qualificação em mestrado e/ou doutorado, bem como o seu regime de dedicação integral à docência.

Desta forma, faz-se necessário uma análise crítica sobre os preceitos normativos de qualidade docente, haja vista que a referida atividade é uma profissão como qualquer outra e para tanto requer um preparo direcionado.

Busca-se, com isso, uma análise estruturalista em termos de atuação metodológico-didático-pedagógica docente em Ciências Contábeis no Estado de

Pernambuco, acreditando que a qualificação em nível de Mestrado e/ou Doutorado não dispensa a necessidade de um repensar em termos de formação docente, tendo em vista não só o paradigma mecanicista do curso de bacharelado, como também a clara inclinação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* para a pesquisa ou mercado.

Portanto, objetivando aprofundar as questões relativas ao processo formativo dos profissionais docentes, discutindo o curso de pós-graduação *stricto sensu* na área específica e sua articulação com os aspectos que possibilitarão ao egresso desenvolver a docência nas diversas instituições de ensino superior, emerge o seguinte questionamento:

Estarão os preceitos legais de qualificação em mestrado e doutorado docente, concernente ao processo de melhoria do ensino superior, impactando significativamente na qualidade dos cursos de Ciências Contábeis no Estado de Pernambuco, em termos de ação didático-pedagógica de ensino e de atividades de produção científica?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Geral

Identificar os efeitos dos preceitos (ou conceitos) legais de qualidade sobre o ensino e a pesquisa científica dos cursos superiores de Ciências Contábeis de Pernambuco, através de uma análise crítica das relações mecanicistas e orgânicas oriundas das atividades desenvolvidas pelos docentes do curso em estudo.

1.2.2 Específicos

- Aprofundar a investigação da Revisão da Literatura sobre a temática enfocada;
- Examinar a grade curricular dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* da área específica em termos de disponibilização de disciplinas didático-pedagógicas;
- Estabelecer critérios de análise de qualidade de ensino no Estado;
- Estabelecer critérios de análise da produção científica dos docentes;
- Verificar os esforços institucionais de qualificação do corpo docente nas Instituições de Ensino Superior de Pernambuco;
- Identificar, através de parâmetros pré-estabelecidos, níveis de qualidade de ensino nas IES no tocante a desenvolvimento de ações metodológico-didático-pedagógicas;
- Coletar dados acerca da produção científica dos corpos docentes;
- Estabelecer critérios de análise de dados (Testes estatísticos) e de comparação entre as Instituições de Ensino Superior;
- Detectar os problemas concernentes à formação e atuação dos docentes em Ciências Contábeis no Estado de Pernambuco;

1.3 HIPÓTESES

A problemática levantada possibilita a inserção de algumas hipóteses para a pesquisa desenvolvida. Suposições estas barganhadas por um processo dedutivo inicial relacionado aos objetivos explícitos da lei 9.394/96 (LDB) e da literatura pesquisada.

HIPÓTESE 1 - Relação da qualificação do corpo docente com a qualidade do ensino.

H₀: A quantidade de professores qualificados com mestrado e/ou doutorado nos corpos docentes dos Cursos Superiores de Ciências Contábeis de Pernambuco é uma determinante significativa para a qualidade do ensino em termos de ação metodológico-pedagógica docente;

H₁: A quantidade de professores qualificados com mestrado e/ou doutorado nos corpos docentes dos Cursos Superiores de Ciências Contábeis de Pernambuco não é uma determinante significativa para a qualidade do ensino em termos de ação metodológico-pedagógica docente.

HIPÓTESE 2 - Relação do regime de trabalho docente com a qualidade do ensino.

Em contabilidade a atividade de professor é secundária ou complementar da renda, pois a falta de estímulo e incentivos financeiros distancia o docente da academia. A grande maioria precisa ter um outro emprego fora da universidade, o que acaba prejudicando a preparação de aulas, realização de pesquisas,

atualização do conhecimento, etc. (NOSSA, 1999b, p. 13). E isto se reflete no grande número de cursos noturnos não só em Pernambuco, mas também em todo o Brasil, daí a necessidade de se testar a importância desta sistemática na qualidade do ensino, haja vista que a LDB também exige, em seu artigo 52, o mínimo de um terço de professores em regime de tempo integral, ou seja:

H₀: Existe uma relação significativa entre a qualidade do ensino em termos de ação metodológico-pedagógica docente e a quantidade de professores em regime de trabalho integral nos Cursos Superiores de Ciências Contábeis de Pernambuco;

H₁: Não existe uma relação significativa entre a qualidade do ensino em termos de ação metodológico-pedagógica docente e a quantidade de professores em regime de trabalho integral nos Cursos Superiores de Ciências Contábeis de Pernambuco.

HIPÓTESE 3 - Relação da qualificação do corpo docente com a produção científica.

Não tendo a intenção de desassociar o ensino da pesquisa, acredita-se, conforme anteriormente dito, que a qualificação em nível de mestrado e/ou doutorado no Brasil tenha uma inclinação maior para a produção de conhecimento (pesquisa científica), logo:

H₀: A quantidade de professores qualificados com mestrado e/ou doutorado nos corpos docentes dos Cursos Superiores de Ciências Contábeis de Pernambuco é uma determinante significativa para o volume de produção científica;

H₁: A quantidade de professores qualificados com mestrado e/ou doutorado nos corpos docentes dos Cursos Superiores de Ciências Contábeis de Pernambuco não é uma determinante significativa para o volume de produção científica.

HIPÓTESE 4 - Relação regime de trabalho docente com a produção científica.

Espera-se que um maior número de professores em regime de tempo integral proporcione uma maior disponibilidade para a produção científica, portanto:

H₀: A quantidade de professores em regime de tempo integral (ou dedicação exclusiva), nos corpos docentes dos Cursos Superiores de Ciências Contábeis de Pernambuco é uma determinante significativa para o volume de produção científica;

H₁: A quantidade de professores em regime de tempo integral (ou dedicação exclusiva), nos corpos docentes dos Cursos Superiores de Ciências Contábeis de Pernambuco não é uma determinante significativa para o volume de produção científica.

1.4 RELEVÂNCIA DO ESTUDO

A situação em que se encontra o ensino em contabilidade no Estado de Pernambuco é preocupante, com um número crescente de Faculdades em Ciências Contábeis, cujo objetivo precípua é a formação de profissionais direcionados para o mercado de trabalho. Em Pernambuco, de 1999 a 2005, segundo dados do INEP¹ (Instituto Nacional de Estatísticas e Pesquisas Educacionais), houve um aumento de

¹ Disponível em: <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br>, acesso em: 30-02-2006

aproximadamente 275% na oferta de cursos de Ciências Contábeis já reconhecidos ou em processo de reconhecimento pelo MEC (sem falar dos cursos autorizados).

A problemática da educação contábil vem colocando em pauta uma das funções da formação superior que é tornar o aluno um ser reflexivo, desenvolvendo o senso crítico, com leitura da realidade, que por meio desta possa realizar questionamentos, pesquisar soluções, gerir conhecimentos com fins de desagüar na **percepção do Saber**. E isto naturalmente deve partir da metodologia de ensino empregada pelo professor, que através de sua formação técnico-científica, prática, pedagógica e política², se utiliza do melhor proceder para as diversas situações educacionais (VASCONCELOS, 1996, pp.24-34).

Logo, a necessidade de se discutir o curso de Ciências Contábeis como formador de docentes advém do fato concreto da falta de disciplinas metodológico-pedagógicas na graduação, nas especializações e na pós-graduação *stricto sensu*, o que faz do futuro professor um grande conhecedor da técnica, mas sem qualquer trato com a metodologia de ensino e a didática, ou seja, um mero transmissor da técnica e da prática contábil. Pois segundo Marion (2003a):

Apesar dos educadores modernos defenderem que o processo ensino-aprendizagem deve estar centrado no aluno, vemos com tristeza que o ensino tradicional, centrado no professor, continua prevalecendo.

Por tanto, esta investigação contribuirá para um aprofundamento analítico da problemática do Ensino Contábil no Estado, tendo em vista que buscará identificar e comprovar os fatores que interferem na qualidade de ensino. Configurando, contudo, sua utilidade social no tocante a busca por detectar e propor soluções à problemática, em médio e longo prazo, mas especificamente no processo de

² O entendimento de formação política será dado na Revisão de Literatura.

formação de seus docentes, ponto de partida do processo de Ensino e Aprendizagem. Assim, a partir do momento em que se discute a qualidade da formação dos professores e, conseqüentemente, a qualidade do ensino, estará se analisando grande parte da gênese do processo de reflexão e construção do conhecimento contábil, ou seja, a academia.

1.5 PROCEDER METODOLÓGICO

1.5.1 Procedimentos e Técnicas

Foi desenvolvida uma pesquisa de tipologia exploratório-descritiva de abordagem qualitativa, ou seja, preocupando-se não apenas com a mensuração do resultado, mas como entendê-lo numa perspectiva situacional do ambiente. A investigação se utilizou de uma perspectiva metodológica indutiva, com a utilização de técnicas de pesquisa direta e indireta.

No concernente à pesquisa direta, no período de junho a setembro de 2006, foram direcionados questionários aos coordenadores e aos alunos dos cursos de Ciências Contábeis no Estado de Pernambuco, com o intuito de identificar os esforços institucionais de educação e a percepção em relação à qualidade do ensino, respectivamente.

Já em relação à pesquisa indireta, de caráter documental, foram coletados dados existentes nas IES's acerca do Processo Educacional do Bacharel em Ciências Contábeis no Estado (qualificação do corpo docente efetivo, carga horária docente, etc). Especificamente em relação aos quadros docentes, a análise foi feita sobre os professores efetivos do departamento, levando em consideração a maior qualificação, a carga horária e as disciplinas lecionadas. Foi considerada também,

para fins de análise, a formação (graduação) ou a qualificação (pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*) na área de educação, mesmo que esta titulação não seja a mais alta do docente.

Ainda no campo da pesquisa documental foi feito um levantamento através de *sites* de órgãos competentes de toda produção científica (artigos, livros, monografias, etc) dos docentes em estudo, nos últimos 3 anos (currículo Lattes-CNPq, CAPES, etc.), acreditando que esta delimitação temporal está mais adequada aos preceitos e exigências dos órgãos que cuidam e avaliam a produção científica no país.

1.5.2 Populações e Amostras

De acordo com Corrar *et al* (2004, p. 20), “o entendimento do que seja população e amostra deve estar intimamente relacionado ao contexto em questão, ou seja, dependem das circunstâncias (referências) do estudo que se deseja realizar”. Portanto, estabeleceu-se como parâmetro populacional de estudo, para análise aprofundada, as Instituições de Ensino Superior de Pernambuco que tiveram o curso de Ciências Contábeis reconhecido pelo MEC até o fim de 2005, tendo em mente a possibilidade de extinção do curso, em caso de não reconhecimento pelo MEC. Segundo o INEP³ (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) existem 24 cursos de Ciências Contábeis autorizados em Pernambuco, mas apenas 15 foram reconhecidas até 2005. As IES reconhecidas pelo MEC com o curso de Ciências Contábeis são as seguintes:

- Universidade Federal de Pernambuco – UFPE (pública);

³ Disponível em: <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br>, acesso em: 30-02-2006

- Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP;
- Faculdade Olindense de Ciências Contábeis e Administrativas – FOCCA;
- Faculdade de Ciências Humanas – ESUDA;
- Faculdade de Ciências Administrativas de Petrolina – FACAPE (Pública);
- Associação Pernambucana de Ensino Superior – APESU;
- Faculdade José Lacerda Filho de Ciências Aplicadas – FAJOLCA;
- Faculdade Boa Viagem – FBV;
- Faculdade de Ciências Humanas de Pernambuco – SOPECE;
- Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caruaru – FAFICA;
- Faculdade do Vale do Ipojuca – FAVIP;
- Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Igarassu – FACIG;
- Faculdade de Ciências de Timbaúba – FACET;
- Faculdade Santa Helena – FASH;
- Faculdade Salesiana do Nordeste – FASNE.

Tendo em vista os objetivos da pesquisa, foram delimitadas outras populações de estudo e amostras, de forma a facilitar o desenvolvimento e construção dos resultados. Para identificar incentivos à qualificação e produção científica dos docentes por parte das IES's foi direcionado um questionário (Apêndice A) aos coordenadores (População de Estudo) do curso de Ciências

Contábeis das Instituições estudadas. Por outro lado, para traçar um indicador (*score*) de qualidade de ensino foi direcionado a todos os alunos do último período (semestral ou anual) do curso de Ciências Contábeis no estado de Pernambuco um questionário (Apêndice B) adaptado de uma pesquisa de mestrado feita por Santos (2004). Como a coleta se processou por visitas marcadas e programadas às Instituições, só foram analisados os questionários respondidos pelos alunos que estavam presentes em sala de aula no dia da visita, logo se configurando em uma amostra intencional e não probabilística, conforme Lakatos; Marconi (1983) e Bueren (2003).

1.5.3 Instrumentos de Coleta de Dados

Os questionários aplicados nas IES tiveram como objetivo principal identificar:

- *Em relação aos coordenadores:* ações e incentivos da IES, aos docentes, para a formação complementar exigida pela lei (LDB) e para formação metodológico-didático-pedagógica de ensino, além do incentivo à produção científica.
- *Em relação aos alunos do último período:* a percepção em relação à qualidade do corpo docente em termos de ações didático-metodológico-pedagógica de forma geral, acreditando que os alunos do último período, já tiveram contato com grande parte dos professores do curso. O questionário está disposto de tal maneira que o discente identifique de forma generalista o comprometimento dos professores com as ações didático-metodológico-pedagógica levantadas, num grau de “1” (0 a 20% dos docentes) a “5” (81 a 100% dos professores). Isto é, um maior comprometimento do corpo docente gerará um grau maior na variável *QE* (Qualidade Didático-

Metodológico-Pedagógica do Corpo Docente), cuja transformação em pontuação de 0 a 10 foi feita através do seguinte artifício matemático: (Grau Dado pelo Discente – 1) x 2,5. Logo, a pontuação geral dada pelo aluno no questionário é dada por:

$$Pontuação_{Gera}l = \frac{\sum_{i=1}^n (X_i - 1) \cdot 2,5}{n}$$

X_i - Escala dada pelo discente na referida afirmativa do questionário (1 a 5);

n - Número de itens (afirmativas) do questionário.

Devido ao número de respondentes por IES ter sido diferente, para a mensuração da referida variável, por Instituição, utilizou-se a média aritmética simples do somatório das pontuações dadas por cada discente.

1.5.4 Confiabilidade (Consistência) dos Questionários

Pesquisas dessa natureza, naturalmente são postas em dúvida devido à confiabilidade dos instrumentos de coleta. Quando se constrói um questionário para verificar a percepção de pessoas sobre uma determinada problemática o que se quer na realidade é que as medições reflitam os verdadeiros resultados do questionário e estejam livres de erros aleatórios (ROSENBERG, 2002).

Segundo Pereira (2001, p. 86), medidas coerentes de um mesmo objeto são aquelas que, embora o abordem sob um aspecto específico, mantêm alguma relação entre si, já que mensuram o mesmo objeto (problema).

Na verdade, a preocupação maior nesta parte do trabalho foi verificar até que ponto o conjunto de 23 itens do questionário (Apêndice B) era capaz de proporcionar uma medida válida e confiável dos efeitos das ações didático-pedagógica dos docentes sobre os alunos.

Para determinar a confiabilidade foi utilizado um método de verificação da consistência interna, denominado *coeficiente alfa de Cronbach*. Este método tem sido bastante usado para estimar a confiabilidade de instrumentos de medida, construído por professores e pesquisadores educacionais (GODOY, MOURA & SANTOS, 2001). A preocupação, neste caso, era com a homogeneidade do instrumento, verificada através da quantidade de correlação entre as respostas de um item dentro do instrumento. De acordo com Pereira (2001), o *alfa de Cronbach* trabalha a relação entre covariância e variância interna das medidas. Segundo ainda o mesmo autor, o teste é robusto o suficiente para tolerar escalas não-homogêneas e basear-se em correlações calculadas como razão de covariâncias e variâncias. Quanto mais as variações entre as medidas do fenômeno superarem as variações internas individualmente, melhor será o indicador.

O *Alfa de Cronbach* pode variar de 0 a 1, onde “1” demonstra presença de consistência interna perfeita e “0” ausência completa de consistência interna. A maioria dos autores pesquisados utiliza como limite inferior de aceitação o valor de 0,70 para o *Alfa de Cronbach*. Babin *et al* (2005, p. 200), define a seguinte escala para o *alfa de Cronbach*:

Variação do Coeficiente (alfa)	Intensidade da Associação
< 0,6	Baixa
0,6 a < 0,7	Moderada
0,7 a < 0,8	Boa
0,8 a < 0,9	Muito Boa
0,9 a 1,0	Excelente

1.5.5 Tratamento Estatístico

No tocante ao tratamento estatístico dos dados foi utilizado o *software SPSS 13*, de forma a organizá-los em tabelas e gráficos, bem como os testes estatísticos apontados a seguir.

Para testar as hipóteses levantadas na pesquisa foi utilizado a técnica de Regressão Linear Multivariada, sobre uma *cross-section* das IES, sustentada na idéia de que se a regressão exige uma multiplicidade explicativa, de cunho teórico ou indutivo, não se deve estimar Regressões Simples ou de duas variáveis. Se é adotado o modelo como “verdadeiro”, não se deve omitir dele uma ou mais variáveis, isto é, se não for respeitado este princípio, provavelmente serão obtidas estimativas enviesadas dos parâmetros regressivos, pois irá se subestimar a variância verdadeira e, portanto, os erros-padrões estimados dos coeficientes de regressão (GUJARATI, 2000, pp. 197-198). Diante desta delimitação busca-se:

Primeiro: Evidências empíricas, de acordo com a Hipótese 1 e 2 do trabalho, sobre a associação relacional explicativa significativa ou não entre a qualidade didático-metodológico-pedagógica de ensino e as variáveis quantidade de mestres e doutores e quantidade de professores em regime de tempo integral em um corpo docente.

$$QE = \beta_1 + \beta_2 \cdot QCD_{Mestre} + \beta_3 \cdot QCD_{Doutor} + \beta_4 \cdot TI + e$$

Onde,

QE – é a variável que reflete a qualidade em termos de ações didático-metodológico-pedagógica do corpo docente das IES de acordo com a percepção dos discentes;

QCD_{Mestre} – é a quantidade de mestres no corpo docente;

QCD_{Doutor} – é a quantidade de doutores no corpo docente;

TI – é a quantidade de docentes em regime de tempo integral;

β_1, β_2 e β_3 – são parâmetros regressivos a serem testados;

e – é a perturbação estocástica do modelo (erro aleatório).

Com o intuito exploratório, a variável QE foi subdividida em 4 variáveis: (1) QE_GERAL , que reflete a percepção global dos alunos sobre todas as seções do questionário; (2) QE_MT , que reflete a percepção dos discentes a respeito da Metodologia e Técnicas de Ensino do corpo docente (1° Seção do Questionário); (3) QE_EP , que reflete a percepção dos alunos em relação a Postura Ética e Profissional dos docentes (2° Seção do Questionário); e (4) QE_EA , que reflete a percepção dos alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido pelos docentes (3° Seção do Questionário).

Segundo: Testar, de acordo com as Hipóteses 3 e 4 da pesquisa, a associação relacional explicativa significativa ou não entre o volume de produção científica e as variáveis quantidade de mestres e doutores e a quantidade de professores em regime de tempo integral em um corpo docente.

Como nem todos os docentes pesquisados tem o “Currículo Lattes”, só foram considerados os que estavam cadastrados no banco de dados do CNPq (159 dos 340 pesquisados) e desta forma a análise estatística só foi possível através de um relacionamento individual entre o volume de produção e os atributos qualitativos de cada docente. Segundo Gujarati (2000, pp. 503-504), a variável dependente em muitos casos não é somente influenciada por variáveis quantitativas, mas também por variáveis qualitativas, que geralmente indicam a presença ou ausência de determinada qualidade ou atributo. Um método para “quantificar” tais atributos é a construção de variáveis artificiais conhecidas como “Dummies”, nas quais assumem uma característica discreta e binária, ou seja, o valor “1” indica presença do atributo e “0” o contrário. De acordo ainda com o mesmo autor, essas variáveis podem ser usadas em modelos de regressão tão facilmente quanto as variáveis quantitativas, de forma que um modelo de regressão pode conter apenas variáveis explicativas “Dummies”. Dessa forma elaborou-se o seguinte modelo regressivo:

$$PC_{\text{Docente}} = \beta_1 + \beta_2 \cdot \text{Dummy}_{\text{Mestre}} + \beta_3 \cdot \text{Dummy}_{\text{Doutor}} + \beta_4 \cdot \text{Dummy}_{\text{TI}} + e$$

Onde,

PC_{Docente} – é o volume de produção científica do docente nos últimos 3 anos;

$\text{Dummy}_{\text{Mestre}}$ – é o atributo relacionado à qualificação em mestrado;

$\text{Dummy}_{\text{Doutor}}$ – é o atributo relacionado à qualificação em doutorado;

Dummy_{TI} – é o atributo qualitativo em relação à dedicação em tempo integral.

Como existe a possibilidade de três níveis de qualificação (Mestre, Doutor e outros) a existência de duas “Dummies” (uma denominada “Mestre” e outra “Doutor”) é o suficiente para captar o atributo, pois a presença do valor “0” nas duas variáveis indica que o docente é “Especialista” ou “Graduado”. E a $Dummy_{TI}$ atribuiu o valor “1” para o docente em tempo integral e o valor “0” para a situação contrária.

Para a confirmação dos relacionamentos existentes nos modelos anteriores foram utilizadas as técnicas de teste de hipótese sobre o modelo regressivo como um todo (Teste F – Análise de Variância sobre o Modelo) e sobre os coeficientes estimativos da Regressão (Teste t de *Student*), tomando como significância os níveis 1%, 5% e 10% [(STEVENSON, 1981; GUJARATI, 2000; MARTINS, 2002; BROOKS, 2002)].

1.6 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

Faz-se necessário uma delimitação em termos limitativos nas análises feitas na pesquisa. As variáveis (*scores*) que buscaram uma mensuração em termos de “Qualidade de Ensino” (QE_GERAL; QE_MT; QE_EP; e QE_EA) são tentativas de aproximação (*proxy*) da realidade do ensino em termos de ação didático-pedagógica docente refletidas através da percepção dos discentes.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 O DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR

Atualmente, vem se desenvolvendo, com maior frequência, estudos e debates acadêmicos acerca da formação de professores de todos os níveis [(CUNHA, 1989); (VASCOLCELOS, 1996; TEODORO & VASCONCELOS, 2003); (MOREIRA, 1996); (LUCKESI, 1997); (ALVES, 1999); (MORIN, 2000); (GARCIA, 2001); (DELORS, 2001); (PIMENTA & ANASTASIOU, 2002); (MASSETO, 2003)]. Contudo, quando se traz as atenções dessas discussões para o ensino superior, percebe-se que o foco das inquietações está na constatação que a graduação, mais do que capacitar o aluno para o exercício de uma determinada profissão, deve prepará-lo para atender as exigências de um mercado altamente flexível e ágil. Ou seja, é na qualificação superior que se espera formar indivíduos capazes de, com rapidez, originalidade e eficiência, adaptarem-se às necessidades de cada momento, com visão crítica do meio no qual estarão atuando e com responsabilidade, não apenas como profissionais, mas também como cidadãos (VASCONCELOS, 1996, p. 26).

Vários são os fatores que intervêm no processo de formação do profissional, no entanto a atuação do professor é um dos determinantes significativos deste processo (WAISELFISZ, 2000, p. 27). Pois, como ressalta Moreira (1997, pp. 65-66), dentro do quadro de movimentação das Instituições de Ensino Superior em busca da melhoria de sua qualidade, na grande maioria das vezes parte da responsabilidade tem recaído sobre os docentes. No entanto, a atribuição dessa responsabilidade não pode estar desvinculada da preocupação com a discussão do efetivo papel do professor no processo educacional, e como ele foi, está sendo ou deveria ser preparado para executar, de forma satisfatória, este papel.

O exercício da docência adiciona *status*, valorização do profissional. Ou seja, diversos profissionais liberais acumulam suas profissões de origem e o magistério, apresentando-se como advogados, médicos, contadores, economistas, físicos, etc., seguido pelo título de professor universitário, sendo freqüente, também, a utilização deste tipo de identificação em placas, cartões e receituários (PIMENTA & ANASTASIOU, 2002, p. 35). Contudo, como afirmam ainda as autoras, somente o título de docente sugere uma percepção de menosprezo, por se confundir com aqueles que atuam no ensino fundamental e médio.

O ingresso nas últimas décadas, devido a grande oferta de vagas, de profissionais liberais, ex-empregados, para o exercício da docência superior tem levado a crer que a carreira docente é alternativa, na falta de outras oportunidades profissionais (PIMENTA & ANASTASIOU, 2002, p. 35). Isto traz implicações sérias, na medida que ser professor por opção é bem diferente de “virar” professor por falta de opções.

O professor, como qualquer outro profissional, necessita de uma preparação especializada para que desempenhe adequadamente as suas atribuições (ZABALZA, 2002, p. 108). Todavia, existe a crença de que o exercício da docência é um “dom”, no qual se nasce com ele ou aprende-se na prática efetiva da docência. Isto é, como ressalta Godoy (1996, p. 100), a vocação para o exercício de qualquer profissão é importante, no entanto, não basta conhecer a fundo um assunto para poder ensiná-lo. Ou ainda, nas palavras de Moreira (1997, p. 66), existe a idéia popular de que um bom professor leciona qualquer coisa, para quaisquer alunos, em quaisquer circunstâncias.

Então, a reflexão sobre a atuação educacional permeia-se sobre a compreensão que a Universidade (ou Faculdade) como uma Instituição terá seu valor atribuído e reconhecido pela sociedade e a relevância do papel do professor como produto emanado dos valores e interesses deste meio. Como expõe Cunha (1989, p. 28):

Estudar, pois, o professor como ser contextualizado nos parece da maior importância. É o reconhecimento do seu papel e o conhecimento de sua realidade que poderão favorecer a intervenção no seu desempenho.

Parece, portanto que, quando se fala em atuação docente, se deve partir da indagação sobre o que determina o desempenho do professor na prática de sala de aula, na perspectiva de que nela se realiza o ato pedagógico (CUNHA, 1989, p. 28).

Vasconcelos (1996, p. 01) em sua tese de doutoramento sobre o Ensino Superior, levantou diversas problemáticas da atuação e do desempenho do professor de ensino superior. A autora afirma que grande parte dos profissionais da educação não estão preparados para dar aulas. Isto porque desconsidera que ministrar aulas envolve o domínio de técnicas específicas e um tipo de competência profissional, a pedagogia, que deve ser aprendida e desenvolvida como qualquer outra competência e não simplesmente ser considerado como um “dom”.

Nas palavras da autora, e no que já foi explanado, fica claro que um dos grandes problemas da educação superior é a falta de formação didático-pedagógica de seus docentes, que, sem sombra de dúvidas, influenciam no seu desempenho e na consecução dos objetivos do processo educativo.

Então, pode-se constatar que o docente exerce um papel social e que nesta atuação tem como principal função influenciar os alunos, inspirando-os e motivando-

os para o estudo, seja modificando suas percepções e crenças sobre um tema a partir de reflexões feitas em cima de novas informações expostas e/ou de revisão do conhecimento existente (TIMPSON & BENDELSIMSO, 2003, p. 21). Ou seja, o professor é a referência, o modelo que o aluno tem em sua graduação.

Brookfield (1996, p. 07) dá uma idéia interessante sobre esta temática, quando diz que o docente ideal deveria ser uma combinação de apresentador de *talk-show* (pela empatia humanística), repórter de noticiários (pelo questionamento crítico, penetrante e astuto) e comediante (pelo humor agudo e apropriado contextualmente, facilitando desta forma a interação e o relacionamento com os alunos).

Portanto, quando se fala em aprendizagem, está se falando de um processo dinâmico e que exige de seus participantes (professor e alunos) um posicionamento ativo e interativo, na medida em que aprender está além da atitude contemplativa ou absorvente do conhecimento ministrado, e sim está efetivamente envolvido na reflexão e na produção deste conhecimento.

Em outras palavras, a formação educacional passa por um processo de estímulo e desenvolvimento de uma consciência crítica do aluno, proporcionando-o a capacidade de buscar o conhecimento e interagir com o mesmo, isto é, o professor deve ser o facilitador deste processo, ensinando o discente à “aprender a aprender”. Esta problemática fica clara nas palavras de Moreira (1996, p.66):

Os pragmáticos defendem a instrumentalização completa de todos os cursos em qualquer grau. Trabalham com a hipótese de que a qualidade do curso deverá medir-se pela produtividade do aluno em resolver de imediato os problemas práticos que lhe forem colocados. Não cogitam em dar a pessoa, enquanto estudante, a base necessária para ‘aprender a aprender’ ao longo de sua carreira. O conhecimento é processado em nível cognitivo e aplicativo.

No entanto, o desenvolvimento deste processo didático-pedagógico dependerá, também, das habilidades e competências do professor como canal de aprendizagem do aluno. Esta contextualização vem sendo objeto de discussão há alguns anos, desde autores renomados na área como Paulo Freire, que ressaltou em uma de suas obras que nós professores em geral:

reduzimos o ato de conhecer o crescimento existente a uma mera transferência deste conhecimento. E o professor se torna exatamente o especialista em transferir conhecimento. Então, ele perde algumas das qualidades necessárias, indispensáveis, requeridas na produção do conhecimento, assim como no conhecer e no conhecimento existente. Algumas destas qualidades são, por exemplo, a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza – todas estas virtudes indispensáveis ao sujeito cognoscente. (PAULO FREIRE, 1986, p. 18)

Ou seja, o desenvolvimento da consciência crítica estará condicionado a uma nova maneira de visualizar a relação professor-aluno, na medida em que se caminhe para um ensino que favoreça a produção do conhecimento, a partir do momento que localize os agentes da aprendizagem num contexto de indagação que leve ao estudo, à coleta de dados e à reflexão (CUNHA, 1989, p. 32).

Vasconcelos (1996, p. 21) completa o raciocínio quando afirma que:

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 sem aprendizagem? [...] Por que ensinar, para que ensinar e para quem ensinar 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?

É preciso entender que o processo de ensino-aprendizagem é muito mais abrangente do que o simples transmitir. O profissional da educação se define num conjunto de competências técnicas, científicas e práticas, aliadas à competência pedagógica, num contexto de comprometimento e responsabilidade. Ou seja, a

função do professor é que alguém que orienta e facilita o aprendizado do aluno [(ZALBALZA, 2002); (MASETTO, 2003a)]

Rubens Alves (1984) apud Vasconcelos (1996, p. 05), em seu texto “Sobre Jequitibás e Eucaliptos” deixa claro esta visão quando diferencia “o professor, reduzido a mero funcionário burocratizado, do educador fundador de mundos, mediador de esperanças, pastor de projetos”.

Segundo Schön (1987) outra perspectiva da função do professor é a prática reflexiva que mostra como os docentes resolvem problemas de modo eficaz, quando refletem sobre situações novas e inesperadas. Para Nóvoa (1995, p. 16) esta prática reflexiva “é a dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo”. Zabalza (2002, p. 126) reitera esta idéia, ressaltando que “a prática pode reforçar o hábito, mas se não for analisada, se não for submetida a comparações e esse não for modificado poderemos passar a vida inteira cometendo os mesmos erros”.

Então, fica explícito com estas argumentações que a discussão sobre a avaliação do ensino passa por uma reflexão sobre a formação docente em todos os aspectos e nuances que determinam e determinarão a sua atuação e desempenho em sala de aula. No entanto, como enfatiza Cunha (1989, p. 29), a proposta de formação do docente depende da concepção que se tem de educação e do seu papel na sociedade desejada, ou seja, quase todas as propostas atuais contemplam o saber específico (formação técnica, prática e científica), o saber pedagógico e o saber político-social como partes integrantes da formação do professor. Logo, será feita uma breve discussão, no próximo tópico, sobre estes saberes (formação).

2.2 A FORMAÇÃO PARA O MAGISTÉRIO

Ser apenas um bom profissional de mercado ou mesmo ter um título de pós-graduação em sua área não é suficiente para credenciar um indivíduo ao exercício da docência. Para Zabalza (2002, p. 108), “conhecer bem a própria disciplina é uma condição fundamental, mas não é o suficiente, a capacidade intelectual do docente e a forma como abordará os conteúdos são muitos distintos de como o especialista o faz”. Isto é, “ser docente implica em encontrar formas de abordar os conteúdos e as atividades profissionais pensando em estratégias para fazer com que os alunos aprendam” (ZABALZA, 2002, p. 08).

Desta forma, serão depreendidos os fatores relacionados à preparação adequada do professor para o desenvolvimento da docência, inspirados nas palavras de Masetto (2003a, p. 13):

“[...] o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda apenas o exercício da profissão. Exige isso tudo, e competência pedagógica, pois ele é um educador”.

2.2.1 Formação Técnico-Científica

Contempla o domínio do conhecimento ou conteúdo específico que será ensinado na disciplina de sua responsabilidade. Ou seja, “não se admite um professor que não conheça o assunto que pretende ensinar” (VASCONCELOS, 1996, p. 24)

Será cobrado do professor, tanto institucionalmente como pela figura do discente, o domínio do conteúdo específico acompanhado da constante atualização do mesmo.

No entanto 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. Bem como afirma Cunha (1992, p. 29):

[...] é recente a percepção concreta da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão. [...]

Está claro que este aprendizado constante por parte do professor não deverá cristalizar-se na atitude passiva do eterno repetir, mas deverá constituir-se em base sólida para novos conhecimentos e novas pesquisas para a investigação científica, afinal.

Entretanto é preciso dar condições e estímulos ao desenvolvimento desta reciclagem contínua por parte dos docentes. E isto é tarefa precípua das Instituições de Ensino Superior, não podendo se omitir sob a pena de transformar-se em uma instituição esvaziada de seus objetivos mais pertinentes (VASCONCELOS, p. 24). Isto é, a participação em Simpósios, Congressos, Cursos e Palestras possibilitam não só a atualização, como também cria condições e estímulo a produção científica do próprio professor.

Portanto o docente conhecedor do conteúdo da disciplina sob sua responsabilidade, deve adotar uma atitude bastante característica frente ao conhecimento, questionando-o, recriando-o, estabelecendo interligações entre os diversos conhecimentos e efetivando, dessa forma, a real iniciação científica de seus alunos, criando neles o gosto pelo aprender e incitando-os a buscar conhecimentos novos e novos caminhos para atingir saberes (VASCONCELOS, 1996, p. 24)

2.2.2 Formação Prática

Outra faceta relevante na formação do professor de Ensino Superior que o torna, certamente, mais completo e eficaz é a sua formação prática. Ou seja, o conhecimento que ele tem da prática profissional para a qual seus alunos estão

sendo formados. O relacionamento da teoria e da prática é fator de garantia para a competência do exercício da docência.

O processo de ensino-aprendizagem torna-se significativo para aquele que aprende, a partir do momento em que o mesmo visualiza um elo entre o campo cognoscente e o mundo real. Pois, como afirma Vasconcelos (1996, p. 26), não há dúvidas que o docente que tem conhecimentos técnico-científicos e uma vasta experiência profissional no campo específico de atuação do curso será um profissional mais atualizado e, por consequência, com uma visão mais ampla da aplicação da teoria na prática ocupacional futura dos aprendizes. No entanto, a supervalorização desta formação poderá significar a transformação do ensino superior em mero curso técnico de 3º grau.

2.2.3 Formação Pedagógica

É neste tópico que será discutido com mais atenção uma das problemáticas do desenvolvimento da atividade docente, que é o trato como o fazer didático-pedagógico. Segundo Balzan (1987, p. 53), as verdadeiras dimensões da problemática da didática é considerar que ela não se limita às relações de sala de aula, dizendo respeito à “definição de objetivos, à seleção de conteúdos, à distribuição de atividades, ao processo de avaliação, enfim, ao planejamento dos cursos e à elaboração de programas das diferentes disciplinas”.

Fica evidente, portanto, que a formação pedagógica vai além do simples dar aulas. É um processo global de planejamento e estratégia de ensino. Para Vasconcelos (1996, pp. 28-29) a atuação pedagógica deverá está delineada na constituição:

- a) De objetivos gerais e específicos (da Instituição e da disciplina lecionada), sem os quais professores e alunos não saberão por que e aonde pretendem chegar;
- b) Da caracterização da clientela com a qual se vai trabalhar, tratada como um dado real, mutável e específico a cada turma com a qual se depara o professor;
- c) Do conhecimento do mercado de trabalho (suas necessidades, possibilidades e as regras que o regem) no qual o aluno, quando profissional, irá atuar e influir;
- d) Do conhecimento específico do processo de ensino-aprendizagem, norteadores de todas as ações em sala de aula;
- e) Da seleção dos conteúdos a serem ministrados e da bibliografia coerente a ser adotada, visando sempre à consecução dos objetivos anteriores;
- f) Das atividades e recursos de ensino-aprendizagem, selecionando as mais adequadas dentre as possíveis estratégias conhecidas;
- g) Da avaliação da aprendizagem do aluno e do desempenho do professor, com a finalidade claramente definida de corrigir eventuais desacertos e possibilitar o atingimento das metas preestabelecidas pelo professor para aquela turma;
- h) Das possibilidades de construção e reconstrução do conhecimento (através da pesquisa tanto do docente quanto dos alunos por ele orientados);
- i) Da relação professor-aluno, envolvendo os vários aspectos da parceria, da interação e da co-responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem.

É notória, então, a relevância da formação pedagógica, quando se tem em mente os fatores condicionantes da boa prática docente, numa perspectiva do saber ensinar (conjunto de conhecimentos didático-pedagógicos). Logo, esta competência trás um diferencial na qualidade do desempenho do professor, no momento em que o mesmo estará mais bem preparado para efetivar, com eficiência e eficácia, o processo educacional. Da mesma forma que, ao planejar a ação de educar, estará mais comprometido com o seu desempenho e com o todo da formação de seus alunos, numa perspectiva de formação de profissionais competentes e cidadãos atuantes e responsáveis (VASCONCELOS, 1996, p. 31).

2.2.4 Formação Política

Foram comentados até agora fatores basicamente de questões técnicas relacionadas à competência do profissional da educação. No entanto, como afirma Gadotti (1983, p. 142) “[...] o profissional do ensino não é um técnico, um especialista, é antes de mais nada um profissional humano, do social, do político”. Isto é, o professor é um profissional comprometido e responsável pela tarefa de educar, se preocupando com as questões sociais que envolvem e condicionam a sua atuação, assim como a dos seus alunos. Ainda nas palavras de Godotti (1983, p. 143) “[...] 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”.

Segundo Fernandes (1987, p. 16):

Se o professor pensa que sua tarefa é ensinar o ABC e ignorar 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.

O professor precisa reconhecer a pessoa do aluno, visualizando o meio onde vive e para isto precisa pensar politicamente (VASCONCELOS, 1996, p. 32). Não confundir, obviamente, formação política ou pensar politicamente com desenvolvimento de política partidária no espaço educativo, mas sim voltar o foco do processo pedagógico para a realidade do momento histórico que o cerca, tornando a aprendizagem significativa para o aprendiz e possibilitando ao professor o exercício consciente, comprometido e responsável da profissão.

Além do mais, não se pode deixar de vincular a essas questões o aspecto da pesquisa, que é inerente a formação e atualização do docente. Ou seja, os

parâmetros ideológicos são os que determinam a prática da pesquisa nas Instituições de Ensino Superior.

2.3 ASPECTOS LEGAIS PARA O INGRESSO NA DOCÊNCIA SUPERIOR

Torna-se necessário, neste momento, trazer à tona a discussão sobre as questões legais que cercam o processo de ingresso no magistério superior e sua correlação com os aspectos problemáticos em questão neste trabalho. Vale ressaltar, no entanto, que a preocupação dessa discussão está focada no desempenho do docente de ensino superior, ou seja, a sua formação didático-pedagógica que, na verdade, é o aspecto caracterizador dessa profissional, mas que nem sempre acontece, até por que não é exigida do ponto de vista formal, com o devido respaldo legal.

A lei 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a famosa LDB, revogou várias leis que cuidavam da educação no Brasil, dentre elas a lei 5.540/68 que fixava normas de organização e funcionamento do ensino superior. Nesta lei, em seu parágrafo 2º da Alínea b do Artigo 32, dizia que:

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.

Nota-se que, desde aquele momento, não existia nenhuma alusão à formação didático-pedagógica de ensino com pré-requisito ao ingresso da carreira docente no magistério superior.

Esperava-se, todavia, que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional trouxesse avanços mais específicos às exigências de formação para o

desenvolvimento da atividade docente de nível superior. Contudo, limitou-se a estabelecer que a preparação para a referida carreira fosse construída em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado (artigo 66, da LDB). Isto é, seguindo a mesma linha da legislação antecedente.

A LDB nem sequer exige uma preparação com o fazer docente propriamente dito, pois, em seu artigo 65, estabelece que, “a formação docente, **exceto para a educação superior**, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”. Ou seja, mesmo que as questões da formação didático-pedagógica não sejam pré-requisitos legais, seria, pelo menos, mais coerente com os preceitos da boa educação, se expandisse tal exigência aos docentes do magistério superior. Acreditando que o desenvolvimento de estágios de docência, com toda a deficiência, daria uma maior familiaridade com o fazer docente na prática, mesmo que condicionado e empírico.

A LDB, ainda se refere ao professor de nível superior, quando exige em seu artigo 52, inciso II, um terço do corpo docente com qualificação de mestre e/ou doutor. A leitura que se faz deste dispositivo legal é que o pressuposto da qualidade docente reside na qualificação em mestrado ou doutorado, no entanto, nem sempre isto é verdade. Mesmo porque:

O que se percebe é que, em geral, mesmo quando a preocupação com a formação pedagógica ocorre principalmente nas discussões sobre os cursos de pós-graduação, *stricto e lato sensu*, e de extensão, o enfoque é muito mais voltado para a pesquisa, no sentido de pesquisa pura. [...] Há, no momento, ainda, pouca preocupação com o tema da formação pedagógica dos mestres e doutores dos diversos cursos de pós-graduação do país. (VASCONCELOS, 1996, p. 04)

Contudo, nesta pesquisa, pretende-se demonstrar a relevância dos aspectos voltados para avaliação do ensino superior e que passa, necessariamente, pelo professor, no exercício competente (ou não) de sua função de educar.

2.4 A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA NO DESENVOLVIMENTO DA DOCÊNCIA

No Brasil, segundo Sampaio (1997, p. 106), a função essencial desempenhada pela grande maioria das Instituições de Educação foi a do ensino em caráter isolado, isto é, sem a preocupação com papel social das mesmas quando há uma dissociação do ensino da pesquisa e da extensão. Pois, como afirma Demo (1993, p. 53) o “contato pedagógico próprio da universidade é aquele mediado pela produção/reconstrução de conhecimento”.

Unir ensino e pesquisa significa caminhar para que a educação seja integrada, envolvendo estudantes e professores numa criação do conhecimento comumente partilhado. A pesquisa deve ser usada para colocar o sujeito dos fatos, para que a realidade seja apreendida e não somente reproduzida (CUNHA, 1989, p. 32).

Com isso, determina-se como parte do processo de aprendizagem o repensar e o recriar do conhecimento, num ciclo permanente de reflexão, cuja mola propulsora desta engrenagem seja a motivação pelo saber para docente e incentivada pelo docente em sala de aula. Concretamente, isso significa que os docentes devem assumir um papel de "professor investigador", um profissional dotado de uma postura interrogativa e que se revele um pesquisador de sua própria ação docente (VASCONCELOS, 1996, p. 22)

Portanto, a iniciativa e instigação pela pesquisa devem partir do professor, não apenas na tentativa de melhorar a aprendizagem como também proporcionar um canal de reciclagem e produção de novos conhecimentos, e desta forma atingir os reais propósitos da Educação em todas as suas nuances sociais.

Para isto, no entanto, o docente deve ter um preparo, em sua formação, para lidar como a modificação do conhecimento científico, ou seja, ter o trato com o fazer prático do procedimento metodológico deste tipo de saber.

Logo, espera-se que as Instituições que possuem um maior quantitativo de professores melhores qualificados (em termos de mestrado e doutorado), bem como maior número em regime de tempo integral, tenham uma tendência maior ao desenvolvimento de pesquisas.

Um estudo empírico realizado por Rocha (1986) analisou a relação pesquisa/ensino nas IES, no qual ele constatou que as instituições que tem maior quantidade de professores qualificados e em regime de tempo integral, foram as Instituições com maior participação em pesquisas.

2.5 PARÂMETROS DA BOA ATUAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

Para Vasconcelos (1996, p. 10) um dos pressupostos do bom professor seria aquele com profundo conhecimento da técnica e da prática do campo do saber ao qual se predispõe a lecionar. Detentor, porém, de um comportamento crítico e conhecedor do mundo que o cerca, habilitando-o a fazer uma análise criteriosa do assunto a ser passado e suficientemente preparado para, com base neste mesmo conhecimento, produzir um novo conhecimento.

Em outras palavras, um indivíduo que tenha a capacidade, igualmente desenvolvida, de transmitir eficaz e eficientemente os conhecimentos da disciplina (aquele que sabe ensinar); de ser um bom crítico das relações socioculturais da sociedade que o cerca e do momento histórico no qual vive (aquele que visualiza o processo de ensino-aprendizagem de forma vinculada às exigências e peculiaridade do mundo real); e de ser um bom pesquisador (aquele capaz de, por intermédio de estudos sistemáticos e de investigações empíricas, produzir o novo e induzir os alunos a também criar).

Estas características anteriormente citadas se referem, de forma geral, a formação de um bom professor. No entanto, Kertész e Lorenzoni (1991, pp. 79-94) elencam algumas características específicas e facilitadoras do correto exercício do magistério superior, são elas: **(1) comunicabilidade** (capacidade de se expressar de forma clara e completa; uso adequado dos canais de comunicação estabelecidos; capacidade de ouvir com atenção os pontos de vista dos outros; adequação ao referencial lingüístico do aluno); **(2) Comportamento Ético** (respeito à dignidade de colegas e alunos; manutenção do sigilo profissional; respeito a valores; justiça no tratamento e na avaliação do aluno; compromisso com a proposta educativa da Instituição); **(3) Equilíbrio Emocional** (firmeza de opiniões e de atitudes; tolerância a opiniões divergentes; autoconfiança; tranquilidade; constância de atitudes); **(4) Criatividade** (pensamento independente de modelos; curiosidade intelectual; capacidade de propor novas formas de trabalho ou soluções para problemas; capacidade de usar, adaptar e criar recursos e técnicas diversificados para o melhor desenvolvimento de seu trabalho; adaptabilidade ao novo e/ou inesperado); **(5) Boa Expressão Verbal** (correção ao falar; comunicação clara e audível; modulação compreensiva e empática); **(6) Bom Relacionamento Interpessoal** (capacidade de

criar e manter um clima de confiança e respeito entre alunos e entre professores; empatia com o aluno; atitude positiva e construtiva em relação a alunos e colegas);

(7) Comportamento Funcional Adequado (assiduidade; pontualidade; cumprimento a prazos e normas da Instituição; respeito ao trabalho dos colegas).

Há de se ressaltar que nem todos os docentes detêm ou apresentam todas essas características. Todavia, a preocupação com suas deficiências é um dos fatores que deve ser analisado no processo de avaliação do seu envolvimento com o magistério superior.

2.6 A FORMAÇÃO DOS DOCENTES DE CONTABILIDADE NO BRASIL

2.6.1 Uma Breve Contextualização Histórica sobre o Curso de Ciências Contábeis no Brasil

Segundo Machado (1982, p. 43), o ensino da Contabilidade no Brasil surgiu da evolução do ensino comercial, porém já se praticava contabilidade, à época do Império, através da figura do “guarda-livros”, profissional definido pelo Código Comercial de 1850, e era quem cuidava de registrar as transações dos estabelecimentos comerciais.

Em 1808, foi criada a cadeira de Economia Política que visava formar pessoal para administração do comércio da corte; Regulamentada em 1846 “Aula de Comércio”, onde originava os “estudantes de contabilidade”. Criada em 1902 a Escola Prática de Comércio de São Paulo (Escola de Comércio Álvares Penteado), que foi a primeira escola especializada no ensino da contabilidade (MACHADO, 1982, p. 43). E o primeiro professor oficial de contabilidade foi José Antônio Lisboa, nomeado para a aula de comércio em 1810. (RODRIGUES, 1987, p. 07).

Em 1905 houve a primeira tentativa de se organizar o ensino comercial, através do Decreto nº 1.339, de 09 de janeiro, que reconhecia como utilidade pública e organizava os cursos das escolas de comércio existentes na época, uma superior e outra geral.

Em 1923, surgiram várias escolas devido à necessidade de se ter pessoal especializado, em função do crescimento do comércio. Reconhecidas essas necessidades pelo Decreto nº 4724 - A.

O Decreto nº 17.329, de 1926, tinha como objetivo organizar e regulamentar o ensino comercial, porém não contemplou a regulamentação profissional.

Através do Decreto nº 20.158 de 1931 foram introduzidas profundas reformas no ensino comercial e constituiu-se em um marco fundamental para a regulamentação da profissão. Isto é, foi criado o curso técnico de Atuária e de Perito-Contador e o curso superior de Administração e Finanças.

A Superintendência do Ensino Comercial do Brasil, que cabia a fiscalização dos estabelecimentos de ensino comercial reconhecidos ou em fase de reconhecimento e o registro dos certificados, diplomas e títulos expedidos pelos mesmos, e que em 1932, através do Decreto nº 21.033, permitiu que praticamente todos os profissionais brasileiros e estrangeiros, sem habilitação escolar, pudessem requerer seu registro, daí surgiu a exigência da assinatura nos livros ou documentos previstos na legislação. Em 1939 o decreto nº 1.535 mudou o nome do curso de Perito-Contador, para Curso de Contador.

O decreto-lei nº 6.141 de 1943, regulamentado pelo Decreto nº 14.373, tinham como objetivos promover a articulação do sistema educacional com o ensino

comercial e abrir caminho para a promoção do curso de contador em nível superior, através da reformulação dos currículos.

Decreto-lei nº 7.988, de 1945 (em seu artigo 9º parágrafos 1º, 2º e 3º), extinguiu o Curso Superior de Administração e Finanças e criou os cursos de Ciências Contábeis e Atuárias e Ciências Econômicas, a nível de curso superior.

Em 1946, foi criada a Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas da USPS, com o curso de Ciências Contábeis e docentes egressos da Álvares Penteado, como foi o caso de Francisco D'Auria (SCHIMIDT, 2000, p. 207).

Em 1951, a Lei nº 1.401, criou o Curso de Ciências Contábeis e o respectivo grau de bacharel, desdobrando assim o Curso de Ciências Contábeis e Atuárias em dois, a lei não impôs essa separação, nem extinguiu o curso anterior.

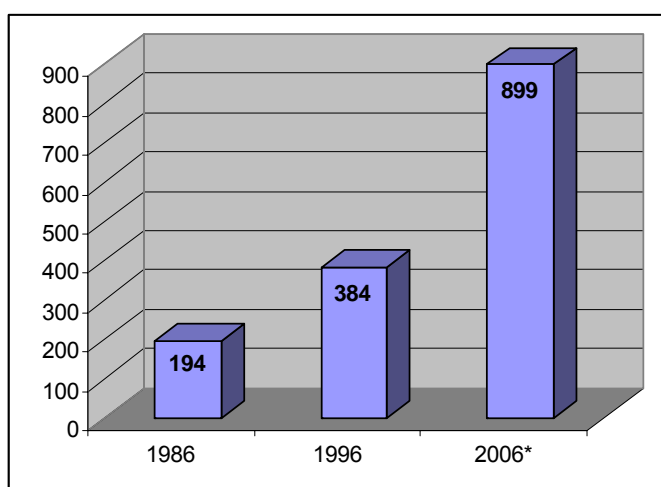
Em 1961, em decorrência da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro, que fixou as diretrizes e bases da educação nacional e criou o Conselho Federal de Educação que tinha dentre suas atribuições fixar os currículos mínimos e a duração dos cursos destinados à formação de pessoal para as profissões regulamentadas em lei.

Em 1963, surge a Resolução do Conselho Federal de Educação, de 08 de fevereiro, que fixou o prazo de duração do curso de Ciências Contábeis em 04 anos e estabeleceu para este um currículo mínimo.

Em 1968 e 1971, novas reformas surgiram no ensino universitário, e desta forma o ensino médio deveria ser profissionalizante, atendendo os objetivos de satisfação da população, com aspirações ao Ensino Superior.

A partir daí houve um grande crescimento quantitativo dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil, principalmente na última década, período em que houve um

aumento de aproximadamente 134% no número de cursos, conforme gráfico a seguir:

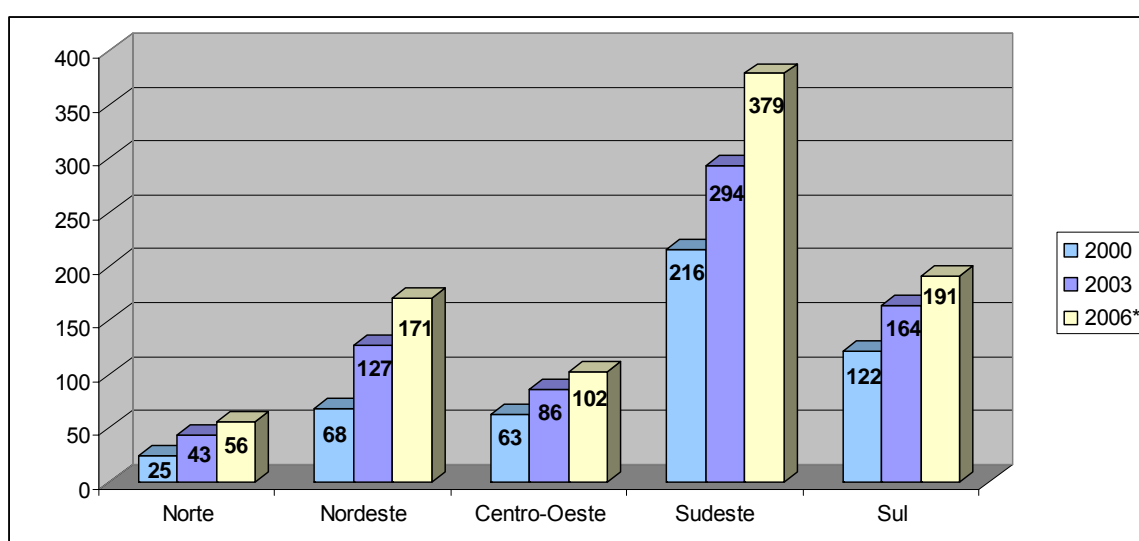


Fonte: MEC/INEP (2006)

(*) – Foram considerados os cursos reconhecidos até o 1º trimestre de 2006

Gráfico 01 – Quantidade de Cursos de Ciências Contábeis no Brasil (1986-2006)

Em relação à análise regional, em uma lacuna temporal mais próxima, verifica-se, através do gráfico 02, que houve uma evolução em todas as regiões, no entanto, a maior concentração de cursos, com mais de 40% do total nos três anos foi na Região Sudeste do país.



Fonte: MEC/INEP (2006)

(*) – Foram considerados os cursos reconhecidos até o 1º trimestre de 2006

Gráfico 02 – Concentração de Cursos de Ciências Contábeis, por Região, no Brasil (2000-2006)

2.6.2 Pesquisas Sobre o Ensino e a Formação de Professores de Ciências Contábeis

A discussão sobre o problema da qualidade do ensino em Ciências Contábeis é algo antigo e já tinha como uma de suas vertentes a capacidades dos professores, fator este já pesquisado na Revista Paulista de Contabilidade por Salvador (1946) apud Machado (1982, p. 38), onde coloca que:

O curso de contabilidade, ministrado nas escolas de comércio, além de não satisfazer completamente às nossas necessidades, é quase de um modo geral ministrado com pouca eficiência, visto a dificuldade de se encontrar bons professores, além de outras circunstâncias – tais como grande número de alunos em cada classe, falta de uma boa disciplina – e mesmo a deficiência das aulas quanto ao seu sistema prático, que de prática propriamente dita pouco tem.

Contudo, atualmente, como foi demonstrada no tópico anterior, esta situação se agravou, quando houve uma expansão muito grande e rápida dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil, sem o devido acompanhamento da preocupação com a qualidade no desenvolvimento da prática educacional nessas Instituições (IUDÍCIBUS & MARION, 1986, p. 53). Quer dizer, o aumento na oferta de cursos de graduação fez com que as Instituições de Ensino Superior, principalmente as particulares, recrutassem para o exercício do magistério superior, ex-alunos e profissionais liberais sem qualquer trato como o proceder didático-pedagógico de ensino, chegando ao absurdo, conforme Nossa (1999a, p. 42), de contratar professores com apenas a graduação em outras áreas do conhecimento para lecionar disciplinas específicas de contabilidade nos cursos.

Strassburg (2003, p. 96), confirma o anteriormente dito, ao afirmar que a grande maioria dos professores de contabilidade no Brasil, são aqueles que não têm uma experiência anterior com o magistério e, sim, na maioria das vezes, no dia-a-dia

das empresas. Geralmente possuem apenas a graduação ou, no máximo, especialização.

Com isso, o ingresso na vida docente sem qualquer preparação metodológica e/ou experiência no magistério superior causa impactos negativos na qualidade do ensino e no futuro do conhecimento contábil (FÁVERO, 1992).

Franco (1980, p. 463), identificou como uma das causas da deficiência no exercício da profissão docente é a distorção em sua formação e remuneração. Dando um enfoque a formação, verifica-se que as exigências legais são as mínimas possíveis, e como já relatadas, favorece o desenvolvimento do magistério superior sem qualquer preparo para tal. Perreira & Rollo (2003, p. 03) enfatizam esta causa quando afirmam que no ensino da Contabilidade “é fundamental a construção dos educandos, principalmente através de estímulos ao questionamento e a pesquisa, tendo por meta o fortalecimento do senso crítico”.

Logo, a transmissão do saber específico da área contábil sem qualquer preocupação com a contextualização histórica e prática, bem como a aprendizagem e a inovação do que está se ensinando, provoca em muitos casos, o desestímulo e a evasão na sala de aula. E conseqüentemente, a formação de indivíduos (“contadores”) despreparados para interagir o conhecimento com a prática exigida e a dinâmica do conhecimento de sua área (NOSSA, 1999a, p. 45). Schwes (1985, p. 33) sustenta esta idéia quando expõe que a falha no processo de aprendizagem no curso de Ciências Contábeis passa por problemas de organização seqüencial dos conteúdos e de como este é abordado pelo professor. O mesmo autor resume o raciocínio dizendo que “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”.

Portanto, aspectos de planejamento e estratégia de ensino passam por concepções globais e específicas dos objetivos de cada disciplina, ou seja, o professor precisa aprender a ensinar e isso só é possível, na maioria das vezes, através da formação pedagógica, como já discutido anteriormente.

Marion (1996, p. 20) vai além:

É difícil pensar num bom professor de Contabilidade que não pesquise que seja apenas um copiador de conhecimento alheio, ou um bom decifrador dos livros-textos. O bom professor não se define apenas pela aula, pela comunicação. Para fazer somente isto não precisamos de universidade, porque o uso inteligente dos meios modernos de comunicação o substitui com grande vantagem.

Em um trabalho desenvolvido por um grupo de estudo selecionado pelo Conselho Federal de Contabilidade em 1985 apud Nossa (1999a, p. 44), visando a implantação do currículo mínimo no curso de Ciências Contábeis, foi identificado como uma das falhas mais evidentes do curso de Contabilidade no Brasil o despreparo de professores para o exercício da profissão docente. Constatação esta, confirmada por um trabalho das Nações Unidas (ONU) de 1996, citado por Schimidt (1996, p. 336), afirmando que uma das maiores deficiências na educação contábil no Brasil é a falta de treinamento para professores.

Franco (1993, pp. 810-811) aponta que os principais problemas que envolvem os professores e influenciam na baixa qualidade do ensino em Ciências Contábeis no Brasil, foram: (1) a falta de professores qualificados para o desenvolvimento da docência, bem como a carência de programas e estímulos a reciclagem, aperfeiçoamento e educação continuada dos professores; (2) O pequeno número de programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil; (3) Falta de vivência profissional de inúmeros docentes de disciplinas técnico-profissionais; e (4) Carência de critérios para a avaliação da produtividade intelectual e pedagógica dos docentes

na maioria das IES. O mesmo autor amplia estes problemas, em uma pesquisa mais recente (1997, p. 07), afirmando que não existem critérios consistentes que identifiquem a capacidade técnica e pedagógica dos docentes no momento de sua contratação, se configurando na grande maioria dos casos como mera formalidade.

Portanto, a melhoria na qualidade do ensino em Ciências Contábeis vai além das mudanças curriculares e estruturais das IES, mas principalmente da seriedade, dedicação e compromisso assumido pelos professores na capacidade de formar bons profissionais e não apenas informá-los de alguns conteúdos (NOSSA, 1999b, p. 06).

Silva ainda expõe (2001, p. 41):

A qualidade necessária aos cursos de Contabilidade impõe mudança de paradigma. Isto significa abandonar o modelo emanado da concepção pedagógica tradicional e tecnicista e adotar uma pedagogia que busque a autonomia e a reciprocidade entre educadores e educandos. A formação de cidadãos críticos, responsáveis e conscientes só pode ser atingida através de uma concepção pedagógica que possibilite ao aluno construir o conhecimento através de sua própria experiência.

Kraemer (2005, p. 75) afirma que a prática do trabalho do docente (prática pedagógica) deve revestir-se de conhecimentos que facilitem a aprendizagem e o desenvolvimento dos aprendizes, tendo em vista que o exercício profissional do aluno também é marcado por possibilidades e dilemas, o que lhe exige um constante processo de aprender. Resumindo, de nada serve ter-se o melhor programa, a melhor infra-estrutura ou o mais avançado processo de ensino se o docente não fizer uso destes recursos ou o fizer de maneira inadequada.

Esta problemática, todavia, reflete-se na qualidade do profissional contábil bem como na visão da contabilidade como ciência e a sua utilidade social, a partir do momento que:

o enfoque tradicional nos cursos de graduação em Contabilidade peca por restringir com grande freqüência, os estudos contábeis a um elenco de procedimentos aplicados, com prejuízo de visão ampla da Contabilidade e sua inserção na dinâmica socio-econômica dos nossos tempos. De outra parte é também comum a difusão de um entendimento estático da Contabilidade, que leva à negação da necessidade da educação continuada. (KOLIVER, 1999, p. 22)

Ou seja, a prática docente hoje empregada nos cursos de Ciências Contábeis, leva o aluno a se tornar mecânico-prático da técnica contábil, sendo treinado para atender a legislação vigente, normas e regulamentos. Com isso, o perfil deste aluno será de “alguém que não sabe encontrar soluções para os novos problemas que surgem diariamente, não tem pensamento crítico, não é criativo, não tem raciocínio contábil e, dificilmente, será um pesquisador” (MARION, 2003a).

Fica claro, portanto, que a atividade de ensino exige tempo do profissional e o ensino de contabilidade não foge à regra. Segundo Nossa (1999b, p. 13) em contabilidade, a atividade de professor é secundária ou complementar da renda. Ainda o mesmo autor, afirma que a falta de estímulo e incentivos financeiros distancia o docente da academia. A grande maioria precisa ter um outro emprego fora da universidade, o que acaba prejudicando a preparação de aulas, realização de pesquisas, atualização do conhecimento, etc.

Diante de toda a contextualização anteriormente explicitada pode-se, de forma objetiva e conclusiva, enumerar as principais causas do despreparo no exercício do magistério superior dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil:

1. A expansão irresponsável da oferta de cursos sem a preocupação da qualidade do ensino;
2. O Círculo vicioso existente no Ensino e o descaso com a educação e a formação didático-pedagógica;

3. Falta de investimento por parte das Instituições, pois grande parte das IES se preocupa apenas com a lucratividade;
4. O Mercado profissional remunera melhor do que as IES, deixando a docência como atividade complementar, ou seja, falta incentivos a carreira acadêmica (dedicação exclusiva);
5. A falta de critérios rigorosos para a contratação de professores por parte das Instituições;
6. A pequena oferta de cursos de mestrado e doutorado;
7. O descaso, por parte das Instituições, em oferecer cursos contínuos de aperfeiçoamento técnico e didático-pedagógico, de pequena duração, para os profissionais da docência em atividade.

2.6.3 Um Breve Panorama Sobre os Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciências Contábeis no Brasil

De uma maneira geral vários são os cursos de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos no Brasil e em diversas áreas. A discussão sobre a qualidade dos cursos em termos de formação pedagógica é alvo de trabalhos e críticas na área de educação [(MASETTO, 1988, 1995); (VASCONCELOS, 1996, 2003)]. O que se constata facilmente é que a estrutura dos referidos cursos dá 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 docência, que é a grande maioria dos alunos (NOSSA, 1999a).

Vários são os trabalhos citados por Vasconcelos (1996) relatando esta problemática nos cursos de mestrado e doutorado de diversas áreas no Brasil, dentre eles a autora destacou um seminário realizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de São Paulo aonde um grupo de trabalho chegou a seguinte conclusão sobre a problemática:

[...] 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.

Na visão de Masetto (1995) a formação para o magistério superior deve ser desenvolvida considerando sua área específica de atuação, a área pedagógica e a sua capacitação política. No entanto, segundo o mesmo autor, os cursos de pós-graduação vêm capacitando o docente de 3º grau no que se refere à área específica e política, ficando a desejar o desenvolvimento pedagógico.

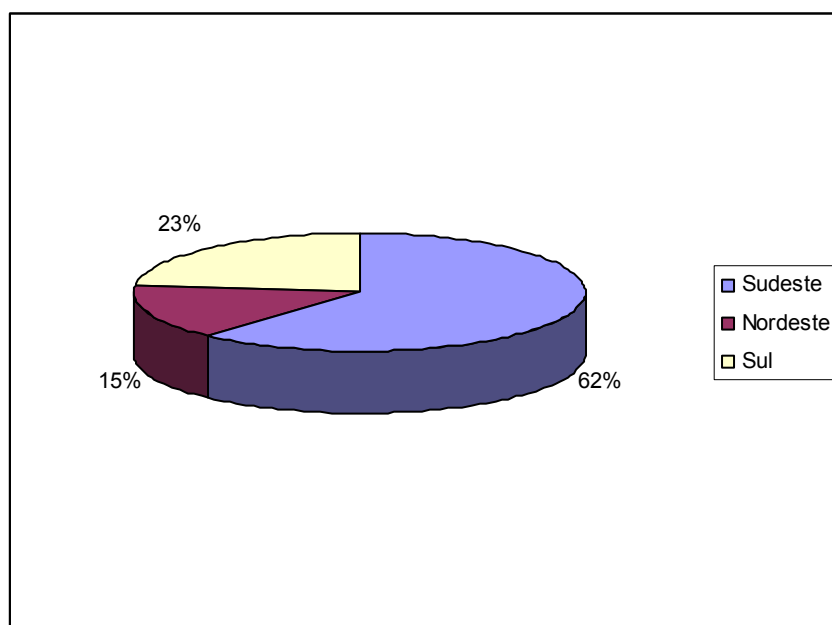
Quando volta-se o foco da problemática para os cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis a tese se confirma. Segundo a CAPES⁴ (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) existem 12 (doze) cursos de Mestrado e 1 (um) curso de Doutorado em Ciências Contábeis no Brasil. São Eles:

⁴ Disponível em: <http://www.capes.gov.br/capes/portal/> acesso: 18-07-2006

Quadro 01 – Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciências Contábeis por Região do Brasil em 2006

Instituição	Tipo	Região
Multi-UnB	Mestrado	Sudeste/Nordeste
FUCAPE	Mestrado	Sudeste
UFRJ	Mestrado	Sudeste
UNISINOS	Mestrado	Sul
FURB	Mestrado	Sudeste
FECAP	Mestrado	Sudeste
PUC/SP	Mestrado	Sudeste
UFPR	Mestrado	Sul
UFSC	Mestrado	Sul
USP/Ribeirão Preto	Mestrado	Sudeste
USP	Mestrado	Sudeste
USP	Doutorado	Sudeste

Fonte: CAPES (2006)



Fonte: CAPES (2006)

Gráfico 03 – Porcentagem de Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciências Contábeis por Região do Brasil em 2006

Pode-se verificar, conforme o gráfico 03, uma concentração muito acentuada dos cursos na região Sul e Sudeste (85%), além de um único curso de doutorado na região Sudeste.

Em todos eles, quando analisado a grade curricular (Anexo A), possuem uma inclinação latente para a pesquisa. Além do mais apenas 67%, aproximadamente, dos cursos evidenciados possuem uma única disciplina optativa (ou eletiva) na área de Educação, isto é, não existem nenhuma obrigatoriedade de um cumprimento mínimo em termos de preparo pedagógico para a docência superior nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* de Contabilidade no Brasil.

3 ANÁLISE DOS DADOS

3.1 IDENTIFICAÇÃO DOS PROBLEMAS NA COLETA DE DADOS

A maioria das Instituições de Ensino Superior investigadas colaborou com a pesquisa, disponibilizando informações e tempo para a aplicação dos questionários, com exceção da Faculdade Salesiana do Nordeste (FASNE), que não colaborou com a pesquisa e da Associação Pernambucana de Ensino Superior (APESU) pela inconsistência dos dados fornecidos. Desta forma, as referidas Instituições foram excluídas de todas as análises que constam no trabalho.

Em relação às respostas dos alunos do último período em termos de percepção da qualidade do corpo docente, numa população-estudo de 453 discentes, 241 responderam o questionário, representado cerca de 53% do total.

3.2 PREOCUPAÇÕES E ESFORÇOS INSTITUCIONAIS PARA A MELHORIA QUALITATIVA DO CORPO DOCENTE

3.2.1 Critérios de Admissão de Docentes

O primeiro ponto argüido aos coordenadores foi sobre os critérios de admissão dos professores no curso. E em todas as Instituições foi identificado como primeiro requisito (ou preocupação) a titulação dos docentes em mestrado ou doutorado seguido pelo tempo de prática profissional e de ensino. Com isso, fica claro que as exigências legais têm um reflexo relevante sobre os critérios de admissão dos docentes, chegando até no caso das Instituições Públicas, serem requisitos essenciais para o ingresso no corpo docente através de concurso público.

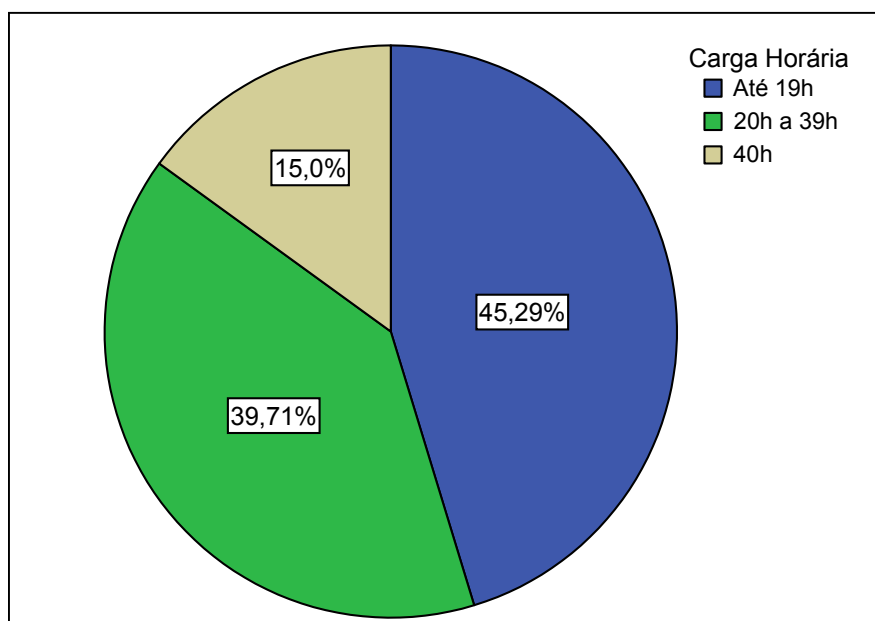
Vale salientar ainda sobre esta primeira temática que nenhum dos questionados se referiram à formação pedagógica (mesmo que em termos de pós-graduação *lato sensu*) como pré-requisito admissional. Por outro lado, 71,43% dos coordenadores (69,23%) mencionaram que existe banca examinadora como fase do processo admissional; no entanto, nenhum deixou claro os critérios avaliativos e o peso da capacidade didático-pedagógica neste processo, nem se especialistas da área de educação participam destas bancas.

De acordo com o Chefe de Departamento do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Pernambuco essa realidade está bem mais clara e latente na Instituição, quando ele afirma que existe um doutor em Educação no corpo docente desde 2002; no entanto, nos últimos dois concursos públicos (referentes aos últimos quatro anos) o mesmo não participou de nenhuma das bancas examinadoras de concurso para professor.

3.2.2 Incentivos para Titulação do Corpo Docente

O segundo ponto mencionado nos questionários foi referente aos incentivos em termos financeiros e de tempo por parte das IES's, para a titulação *lato sensu e stricto sensu* dos docentes. Na grande maioria (69,23%), com exceção das públicas e duas particulares, não há nenhum tipo de incentivo. Isso naturalmente acontece porque a maioria dos vínculos institucionais dos professores é de horista ou de tempo parcial (gráfico 04) e desta forma sem uma contraprestação segura para o investimento feito pelas IES's em seus docentes; ou seja, é preferível admitir um docente já qualificado, que arriscar um investimento em um professor que depois da qualificação pode ou não ser útil à Instituição. Segundo a grande maioria dos

coordenadores, é dada uma bonificação salarial só após a conclusão da qualificação.



Fonte: Pesquisa Direta nas IES's (2006)

Gráfico 04 – Percentual de Professores por Regime de Trabalho (2006)

3.2.3 Qualificação Didático-Pedagógica dos Docentes

No concernente a preocupação com a qualificação docente em termos didático-pedagógicos (cursos, palestras, congressos, etc), terceiro ponto do questionário, a maioria dos questionados (84,62%) afirmam que a IES oferece palestras e cursos, além de incentivos a participação em eventos, mas não existe a obrigatoriedade de participação dos docentes, nem mecanismos de bonificação por desempenho pedagógico. Isto se dá naturalmente, como afirma Vasconcelos (1996), por não existir processos de avaliação interna e periódica dos docentes, de forma clara e transparente, vinculados ao projeto pedagógico de cada instituição.

3.2.4 Incentivos à Produção Científica dos Docentes e Discentes

A situação torna-se mais crítica quando são analisados os incentivos para a produção científica dos professores e alunos. A maior parte dos coordenadores (9 dos 13 pesquisados) afirmou que não existe esse tipo de incentivo ou é feito de forma muito precária. Dentre os coordenadores que afirmaram existir o incentivo, como já era esperado, se destacaram as IES's públicas, devido a programas de financiamento estímulo à Iniciação Científica e a publicações em eventos e periódicos científicos, além de duas particulares que possuem uma estrutura semelhante.

3.2.5 Dificuldades de Iniciação à Docência na Graduação

Por fim, os coordenadores foram questionados sobre a preocupação com a oferta de disciplinas de iniciação à docência já na graduação. Apenas uma IES pública afirmou existir um projeto de modificação da grade curricular, de forma a oferecer disciplinas eletivas que tratem da formação pedagógica do Bacharel em Ciências Contábeis já na graduação.

Diante destes fatos, fica claro que existe uma preocupação muito mais focada no cumprimento de normas educacionais e com a capacidade técnica no campo profissional da disciplina (demanda tecnicista e mercadológica), que uma preocupação por essência da qualidade de atuação do corpo docente (capacidade técnico-científica associada às competências e habilidades pedagógicas, à produção científica, etc.) a partir do momento que existe pouca ou nenhuma preocupação com o “como” e de que “forma” o conhecimento está sendo construído e interagido com o

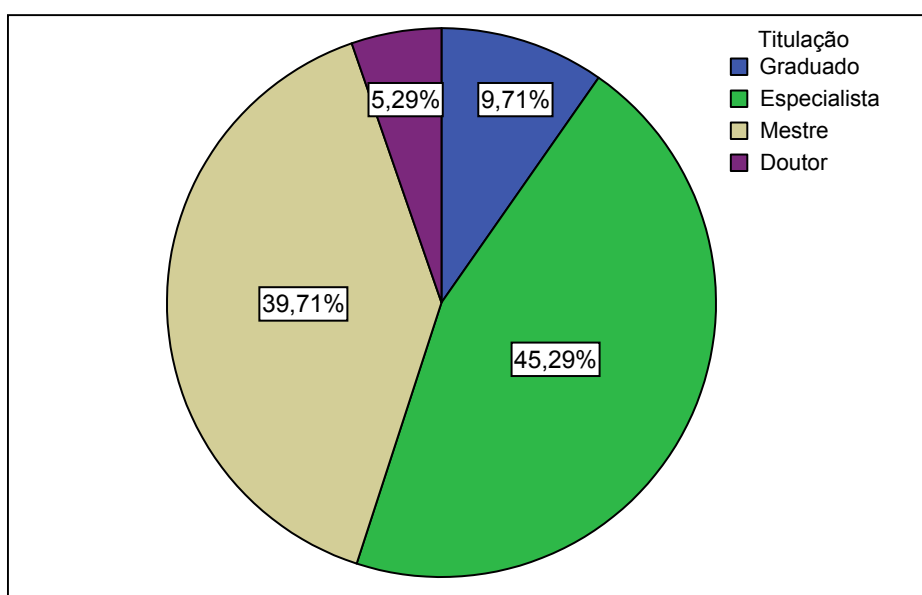
objeto-alvo de todo o processo educacional superior, o discente (ou o profissional em formação).

3.3 RADIOGRAFIA DOS QUADROS DOCENTES EM PERNAMBUCO

Antes de iniciar a discussão dos resultados sobre a qualidade do ensino nas Instituições em Pernambuco em termos de ação didático-pedagógica é feita, nesta seção, uma análise situacional dos Quadros Docentes do curso de Ciências Contábeis no Estado, em termos de titulação, carga horária e distribuição de disciplinas.

3.3.1 Panorama Geral

Apesar de uma evidente preocupação das Instituições na admissão de docentes com titulação em *stricto sensu*, discutida na seção anterior, constata-se uma predominância de especialistas (titulação *lato sensu*) e graduados, correspondendo a 55% de todos os docentes dos quadros estudados no Estado (Gráfico 05).



Fonte: Pesquisa Direta nas IES's (2006)

Gráfico 05 – Percentual de Professores por Titulação (2006)

Ainda no gráfico 05, observa-se que entre os titulados em *stricto sensu*, apenas 5,29% tem nível de doutorado, uma proporção muito pequena para um universo de 330⁵ docentes pesquisados em 13 IES's (1,38 doutores por IES).

A descrição analítica no contexto qualitativo docente fica bem mais elaborada quando se determina os percentuais anteriores por área de conhecimento da titulação. Desejando afastar problemas filosóficos de taxonomia das ciências, tomou-se como referência a classificação dada pela CAPES⁶ e pelo CNPq⁷, adaptada aos objetivos da pesquisa:

- Ciências Sociais Aplicadas (Contabilidade, Administração, Economia e Direito);
- Ciências Humanas (Educação, Sociologia, Psicologia, Filosofia e Letras);
- Ciências Exatas (Matemáticas, Estatística, Computação e Engenharias);
- Outras (Ciências da Saúde e Demais que não tenha uma classificação Clara nas anteriores).

Com o objetivo de possibilitar uma identificação mais clara da influência da titulação em qualquer nível (graduação e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*), nas áreas de “Contabilidade” e “Educação” na docência em Ciências Contábeis, foram estabelecidas as seguintes áreas para a pesquisa:

- **Contabilidade;**
- Outras Ciências Sociais Aplicadas (Administração, Economia e Direito);

⁵ As duplicidades de docentes foram excluídas deste cálculo, tendo em vista a possibilidade de mais de um vínculo institucional.

⁶ Disponível em: <http://www.capes.gov.br>, acesso em: 10-10-2006.

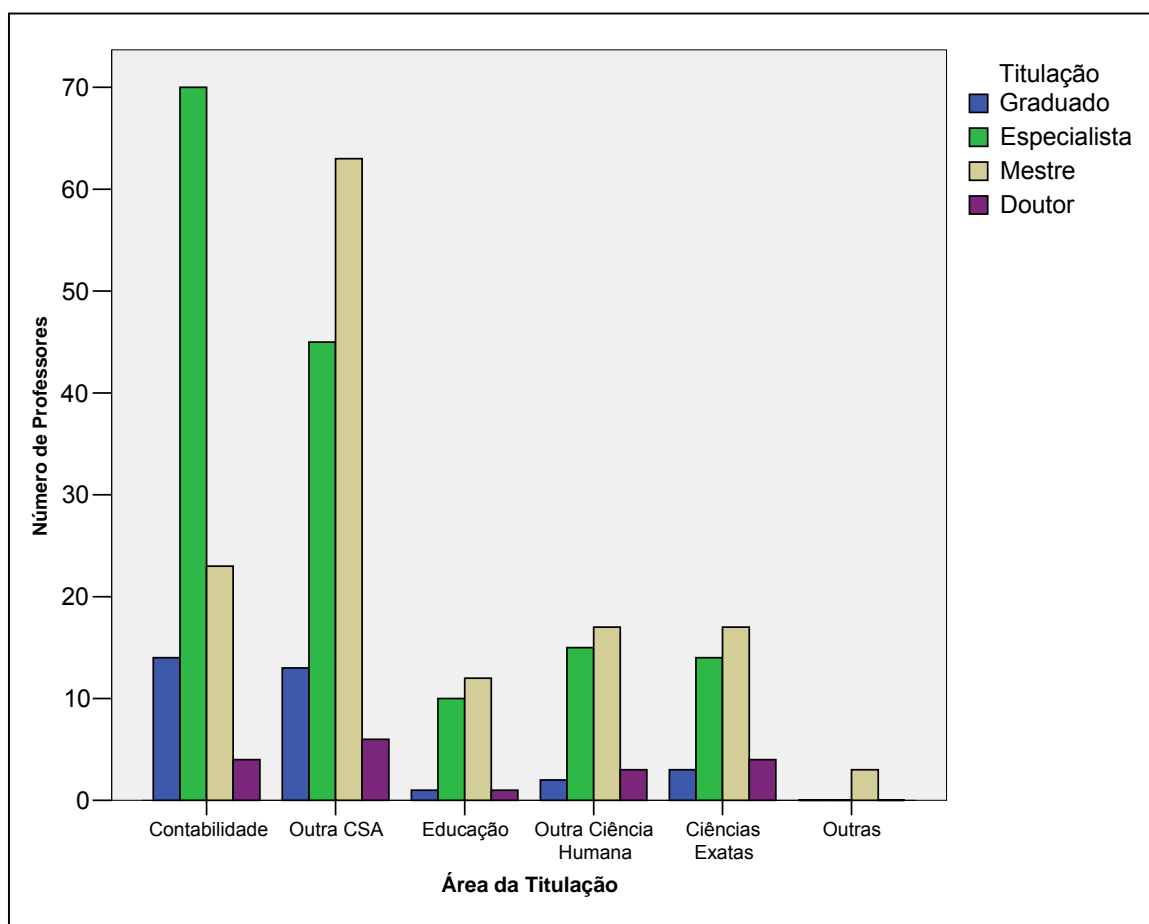
⁷ Disponível em: <http://www.cnpq.br>, acesso em: 10-10-2006.

- **Educação;**
- Outras Ciências Humanas (Sociologia, Psicologia, Filosofia e Letras);
- Ciências Exatas (Matemáticas, Estatística, Computação e Engenharias);
- Outras (Ciências da Saúde e Demais que não tenha uma classificação Clara nas anteriores).

Tendo em vista a classificação estabelecida, verifica-se no gráfico 06, uma concentração muito grande de professores com titulação na área de Contabilidade e em Outras Ciências Sociais Aplicadas (Administração, Economia e Direito), o que já era esperado, devido ao grande número de disciplinas nessas áreas. Porém, na área de Contabilidade há uma predominância de especialistas (pós-graduação *lato sensu*), ao contrário da área “Outras Ciências Sociais Aplicadas” que tem uma predominância de mestres. Isso se dá, conforme constatado pela pesquisa, pela baixa oferta de cursos *stricto sensu* na área específica de contabilidade, não só no Estado como em toda a região Nordeste.

Outro ponto importante, destacado no gráfico 06, é a pequena concentração de docentes com qualificação *lato sensu* ou *stricto sensu* em educação. Entre 330 docentes pesquisados no Estado, apenas 24 docentes (pouco mais de 7% do total) são ou têm alguma qualificação na área de educação: um graduado; dez especialistas; doze mestres; e um doutor em pedagogia. E o que é mais grave, a pesquisa identificou que apenas 2 docentes com formação em Contabilidade, que lecionam disciplinas da área específica, têm alguma qualificação em educação: um especialista e um mestre (gráfico 07). Já em relação aos graduados em “Outra Ciência Social Aplicada” não menos preocupante é o fato que existem apenas

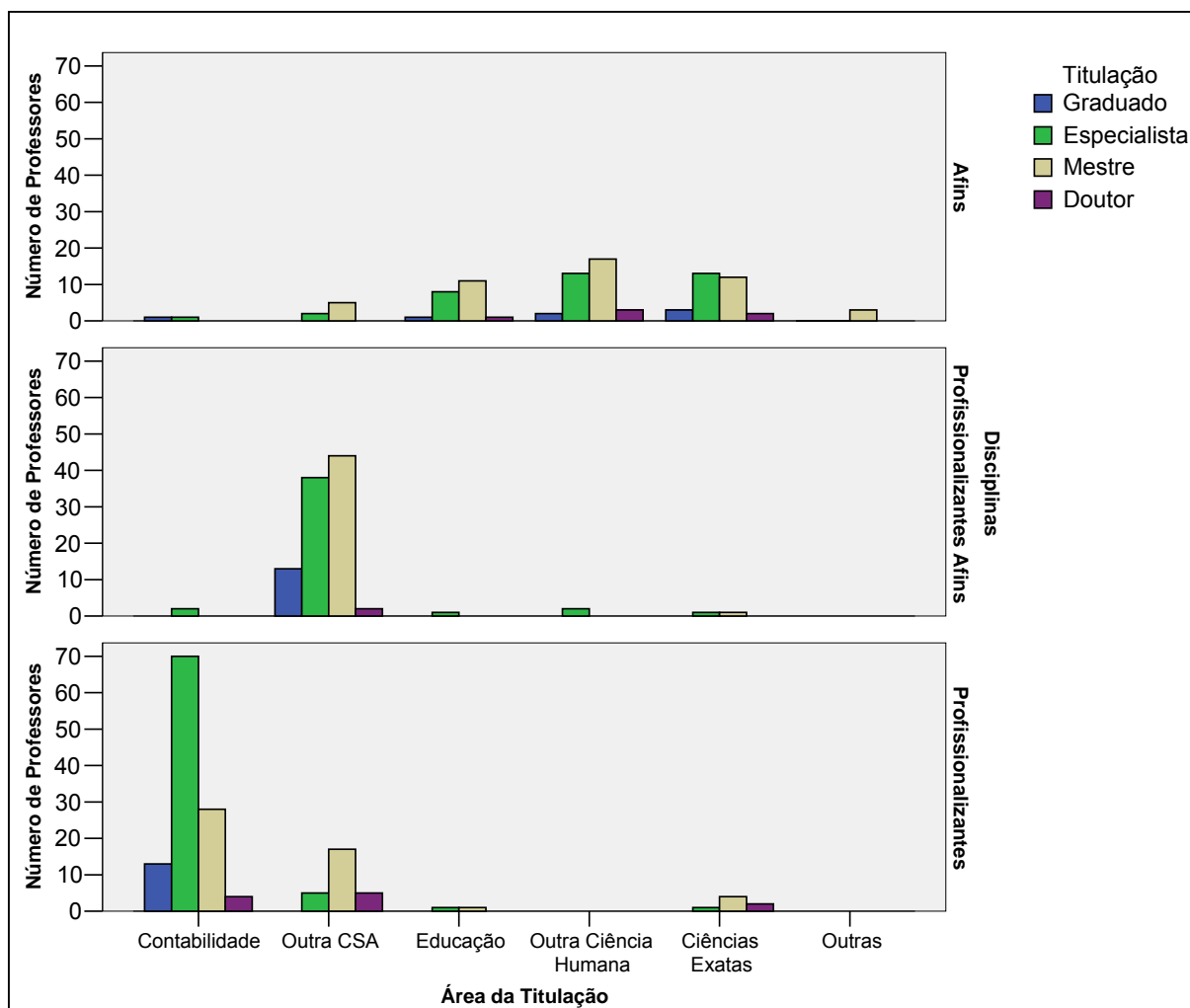
quatro docentes com especialização em Ensino Superior, mas não como titulação maior, por isso não se encontra evidenciado no gráfico 06.



Fonte: Pesquisa Direta nas IES's (2006)

Gráfico 06 – Distribuição da Titulação dos Docentes por Área do Conhecimento (2006)

No gráfico 07 faz-se cruzamentos entre o nível da titulação e a área da titulação dentro das disciplinas ministradas no curso. Para facilitar esta análise, as disciplinas do curso de Ciências Contábeis foram divididas (classificadas) em: (1) Profissionalizantes (Disciplinas da área específica de Contabilidade); (2) Profissionalizantes Afins (Disciplinas da área específica de Administração, Economia e Direito); e (3) Afins (Disciplinas de outras áreas que não descritas anteriormente).



Fonte: Pesquisa Direta nas IES's (2006)

Gráfico 07 - Distribuição da Titulação dos Docentes por Área do Conhecimento nas Disciplinas do Curso de Contabilidade (2006)

De acordo com o gráfico 07, dos docentes que lecionam disciplinas profissionalizantes, de acordo com a classificação anteriormente dada, a maioria é especialista, com a predominância da área de Contabilidade. Em relação aos mestres que ministram esse tipo de disciplina a maioria é da área de Ciências Contábeis, ressaltando que entre os docentes mestres da área “Outra Ciência Social Aplicada”, aproximadamente 88% (15 dos 17 docentes referidos) são graduados em Ciências Contábeis, devido a uma necessidade de enquadramento legal imbricada a

uma baixa oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu* na área específica de contabilidade na região ao longo dos dez anos de exigência legal (LDB).

Em relação às disciplinas profissionalizantes afins, o gráfico 07 demonstra que existe uma concentração de docentes com qualificação em Outras Ciências Sociais Aplicadas, como era esperado, no entanto, ao contrário do contexto anterior, com uma predominância de mestres.

Verifica-se ainda no gráfico 07 que dos poucos docentes com qualificação na área de Educação, como anteriormente citado, aproximadamente 87% deles lecionam disciplinas afins no curso (Metodologia da Pesquisa, Matemática, Estatística, Sociologia, Português Instrumental, etc).

Isto demonstra, a priori, que praticamente todas as disciplinas dos cursos são ministradas por docentes sem qualquer formação didático-pedagógica ao desenvolvimento da docência.

3.3.2 Análise Por Instituição de Ensino Superior (IES)

Nesta seção é analisado o enquadramento legal dos corpos docentes em termos de quantidade de Mestres e Doutores, Regime de Trabalho e Área da Titulação, bem como a distribuição das disciplinas por titulação e área do docente, com o intuito de identificar, individualmente, mesmo que de forma superficial, as deficiências de formação didático-pedagógica dos docentes na condução das disciplinas ofertadas pelos cursos pesquisados.

3.3.2.1 Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

A UFPE é uma Autarquia Federal criada em 1946 pelo decreto-lei nº 9.388. O curso de Bacharelado em Ciências Contábeis foi criado pelo parecer interno da UFPE em 1949, sendo autorizado pela lei Federal nº1.254 em 1950 e iniciado a primeira turma em março de 1951. O curso oferece 220 vagas todos os anos, sendo 120 vagas para o turno da tarde e o restante para o turno da noite, no campus da cidade do Recife. Em modalidade presencial, o curso é composto de 9 semestres com 2.888 horas-aula.

Tabela 01 – Titulação dos Docentes por Área do Conhecimento na UFPE (2006)

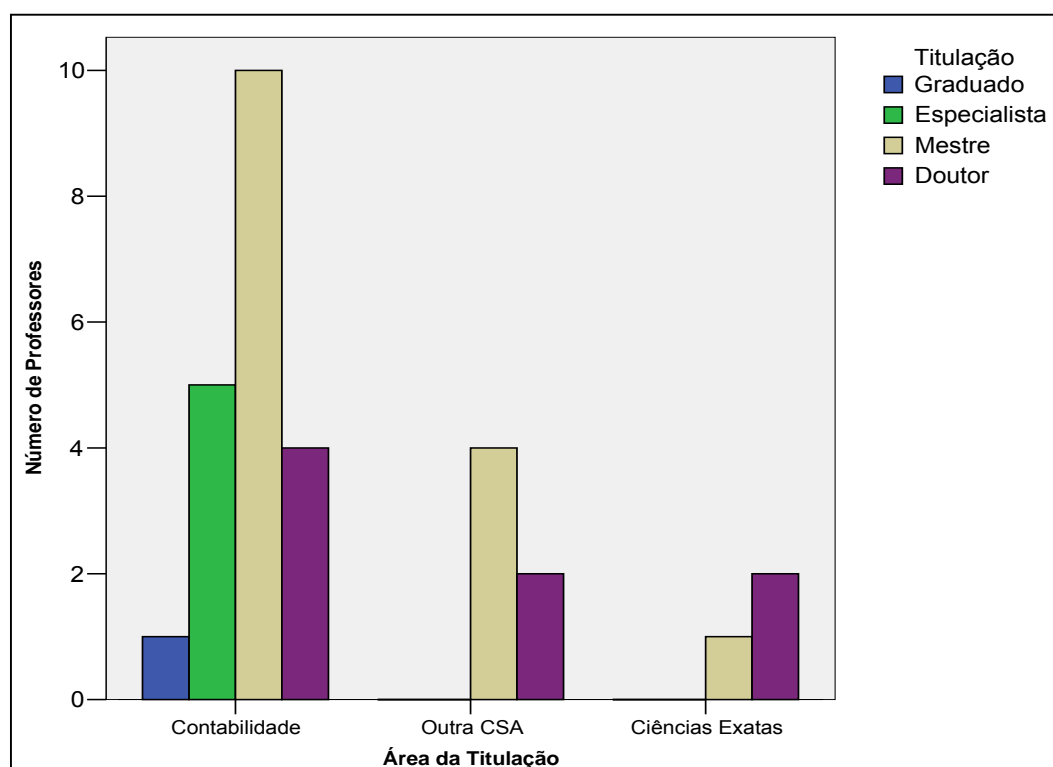
	Área da Titulação				Total
	Contabilidade	Outra CSA	Educação	Ciências Exatas	
Graduado	1 3,2%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	1 3,2%
Especialista	5 16,1%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	5 16,1%
Mestre	10 32,3%	4 12,9%	0 ,0%	1 3,2%	15 48,4%
Doutor	4 12,9%	2 6,5%	1 3,2%	3 9,7%	10 32,3%
Total	20 64,5%	6 19,4%	1 3,2%	4 12,9%	31 100,0%

Fonte: Pesquisa Direta na IES (2006)
Nota: Porcentagem sobre o total de docentes no quadro

O corpo docente do Curso de Ciências Contábeis da UFPE já superou a proporção mínima exigida pela lei 9.394/96 (LDB), tendo em seu quadro mais de 80% dos docentes com titulação em mestrado ou doutorado (Tabela 01), o maior entre todos os cursos estudados, em números absolutos. Isto se deve ao grande

incentivo dado, em Instituições Públicas, à qualificação desta natureza, como relatado na seção 3.2.

Por outro lado o corpo docente do Curso de Ciências Contábeis da UFPE é diferenciado dos demais estudados nesta pesquisa, pois as necessidades das disciplinas “profissionalizantes afins” e “afins” são supridas por outros departamentos dentro da Instituição. Por exemplo, a disciplina “Sociologia” é ministrada por um professor (substituto ou efetivo) do departamento de Sociologia da UFPE, ou seja, o Departamento de Ciências Contábeis não tem o controle sobre a qualificação nem a contratação (em caso de substituto) destes docentes. Daí a predominância da área de Contabilidade em todos os níveis de titulação dos docentes do departamento (Tabela 01).



Fonte: Pesquisa Direta na IES (2006)

Gráfico 08 - Distribuição da Titulação, por Área do Conhecimento, dos Docentes que Lecionam Disciplinas Profissionalizantes na UFPE (2006)

Como conseqüência desse contexto, a maior parte dos docentes (74,19%) que lecionam disciplinas profissionalizantes (maior parte da carga horária do curso) são mestres (48,39%) ou doutores (25,80%), sendo que 66,67% desses mestres e 50% desses Doutores são da área de Contabilidade, o que é bastante significativo quando comparado às demais Instituições de Ensino Superior. Por outro lado, nenhum dos professores que ministram este tipo de disciplina, mesmo em nível inferior, tem qualquer qualificação na área de Educação, levando a crer, a princípio, que existe um despreparo didático-pedagógico na condução destas disciplinas.

O único docente da área de Educação do quadro da UFPE é um doutor, o qual é responsável por disciplinas afins no curso (Metodologia da Pesquisa).

Quando o foco da análise se volta à carga horária dos docentes, observa-se que o panorama legalista se mantém presente na IES em discussão (Tabela 02).

Tabela 02 – Distribuição da Carga Horária dos Docentes da UFPE (2006)

	Carga Horária		
	20h a 39h	40h	Total
Graduado	0 ,0%	1 3,2%	1 3,2%
Especialista	3 9,7%	2 6,5%	5 16,1%
Mestre	4 12,9%	11 35,5%	15 48,4%
Doutor	0 ,0%	10 32,3%	10 32,3%
Total	7 22,6%	24 77,4%	31 100,0%

Fonte: Pesquisa Direta na IES (2006)

Mais de 77% do quadro de professores do curso de Ciências Contábeis da UFPE estão em regime de tempo integral. Esta alta concentração de docentes em regime de tempo integral pode ser explicada pela política de incentivo financeiro à Dedicção Exclusiva na IES, na qual mais de 82% dos vínculos de 40 horas estão nesta modalidade.

Outra característica relevante do quadro de professores da UFPE é a grande proporção de mestres e doutores em dedicação de tempo integral, proporcionando, naturalmente, maior tempo à docência e à pesquisa na Instituição.

3.3.2.2 Faculdade de Ciências Aplicadas e Sociais de Petrolina (FACAPE)

A FACAPE é uma Instituição Pública Municipal criada em 1976 através da Lei Municipal nº 25. O Curso de Bacharelado em Ciências Contábeis, oferecido na cidade de Petrolina, foi criado pela Portaria MEC nº 4.784 em 1994, tendo iniciado suas atividades em junho do mesmo ano. Atualmente oferece 100 vagas por ano, sendo 50 no turno da manhã e 50 no turno da noite. Em modalidade de ensino presencial, o curso é composto de 9 semestres com 3.300 horas-aula.

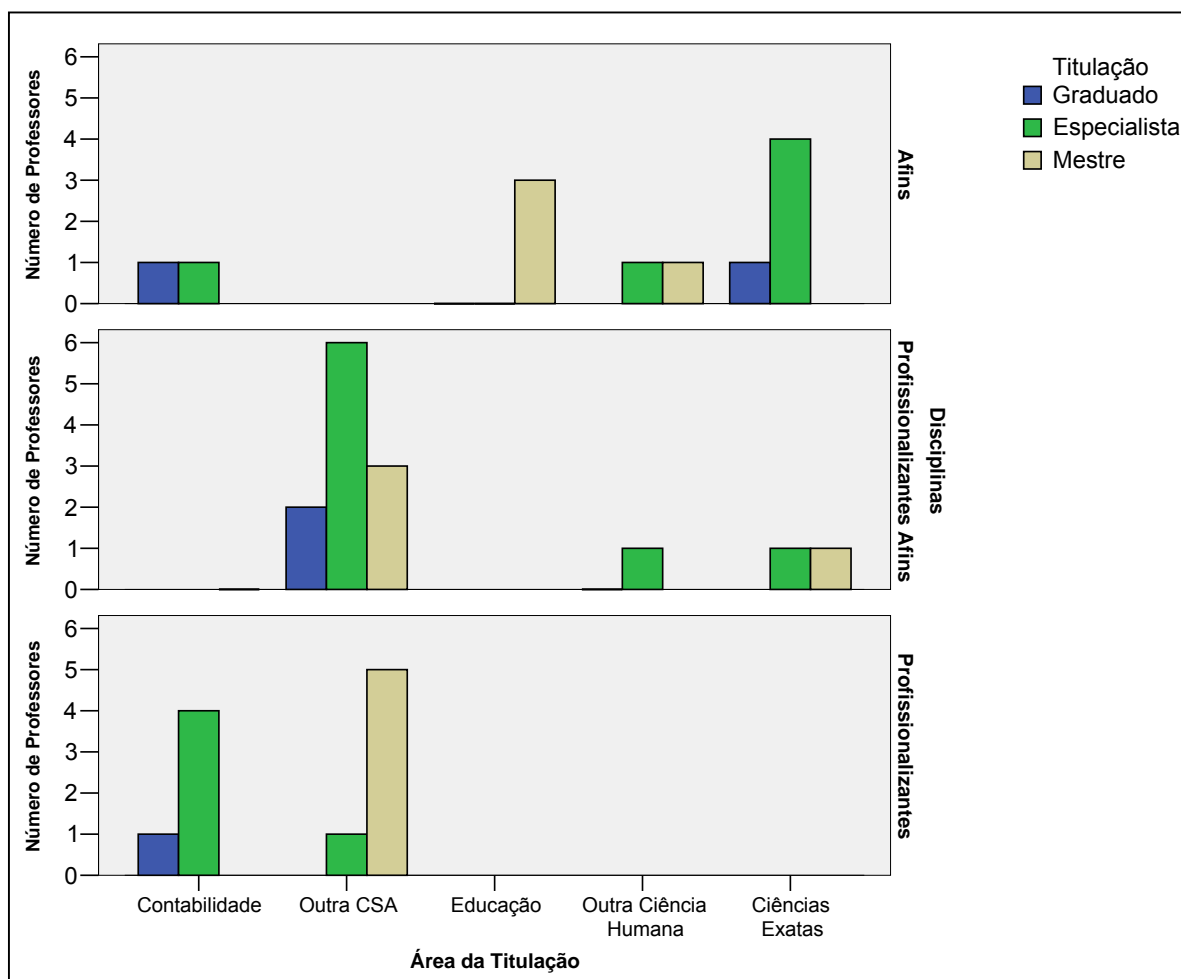
Tabela 03 – Titulação dos Docentes por Área do Conhecimento na FACAPE (2006)

	Área da Titulação					Total
	Contabilidade	Outra CSA	Educação	Outra Ciência Humana	Ciências Exatas	
Graduado	2 5,4%	2 5,4%	0 ,0%	0 ,0%	1 2,7%	5 13,5%
Especialista	5 13,5%	7 18,9%	0 ,0%	2 5,4%	5 13,5%	19 51,4%
Mestre	0 ,0%	8 21,6%	3 8,1%	1 2,7%	1 2,7%	13 35,1%
Total	7 18,9%	17 45,9%	3 8,1%	3 8,1%	7 18,9%	37 100,0%

Fonte: Pesquisa Direta na IES (2006)

A proporção mínima legalmente exigida de mestres e/ou doutores foi atingida pelo corpo docente do curso de Ciências Contábeis da FACAPE (Tabela 03). Só que esse percentual é formado apenas por mestres. Verifica-se, também, uma predominância de professores especialistas (51,4%) em relação à quantidade de mestres (35,1%).

Apesar do cumprimento legal em termos de qualificação docente, observa-se, ainda na Tabela 03, que não existe nenhum mestre em Contabilidade no quadro de professores. Isto se deve, segundo o coordenador do curso, a problemática da oferta de cursos desta natureza não só na capital do Estado como em toda Região Nordeste.



Fonte: Pesquisa Direta na IES (2006)

Gráfico 09 – Distribuição da Titulação dos Docentes por Área do Conhecimento nas Disciplinas do Curso de Ciências Contábeis da FACAPE (2006)

Isto fica evidente ao constatar-se que 45,5% dos professores que ministram disciplinas profissionalizantes (graduados em Ciências Contábeis) são mestres na área “Outra Ciência Social Aplicada” (gráfico 09). Constata-se ainda a não presença de docentes com qualificação na área de Educação nas disciplinas “Profissionalizantes” e “Profissionalizantes Afins” do curso.

Tabela 04 – Distribuição da Carga Horária dos Docentes da FACAPE (2006)

	Carga Horária		Total
	20h a 39h	40h	
Graduado	4	1	5
	10,8%	2,7%	13,5%
Especialista	17	2	19
	45,9%	5,4%	51,4%
Mestre	12	1	13
	32,4%	2,7%	35,1%
Total	33	4	37
	89,2%	10,8%	100,0%

Fonte: Pesquisa Direta na IES (2006)

A proporção mínima de docentes em regime de tempo integral exigida por lei não foi verificada (tabela 04). O alto índice de professores em regime de tempo parcial (89,2%) se deve à tímida política de incentivo financeiro a dedicação integral, levando a maioria a acumular outros vínculos. E o que é mais preocupante: a quantidade de professores mestres em regime de tempo parcial, que naturalmente prejudica a atividade e o volume de produção científica do corpo docente.

3.3.2.3 Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP)

A UNICAP é uma Instituição Universitária de caráter privado e filantrópico, criada pelo Decreto Federal nº 12.042, no ano de 1943. O Curso de Bacharelado em Ciências Contábeis, que funciona na cidade do Recife, foi criado pelo Decreto Federal nº 48.664 de 1960 e teve início em março de 1961. Atualmente, por ano, a Instituição disponibiliza 60 vagas no turno da manhã e 60 vagas no turno da noite.

Em modalidade de ensino presencial, o curso é composto de 8 semestres com 2.790 horas-aula.

Tabela 05 – Titulação dos Docentes por Área do Conhecimento na UNICAP (2006)

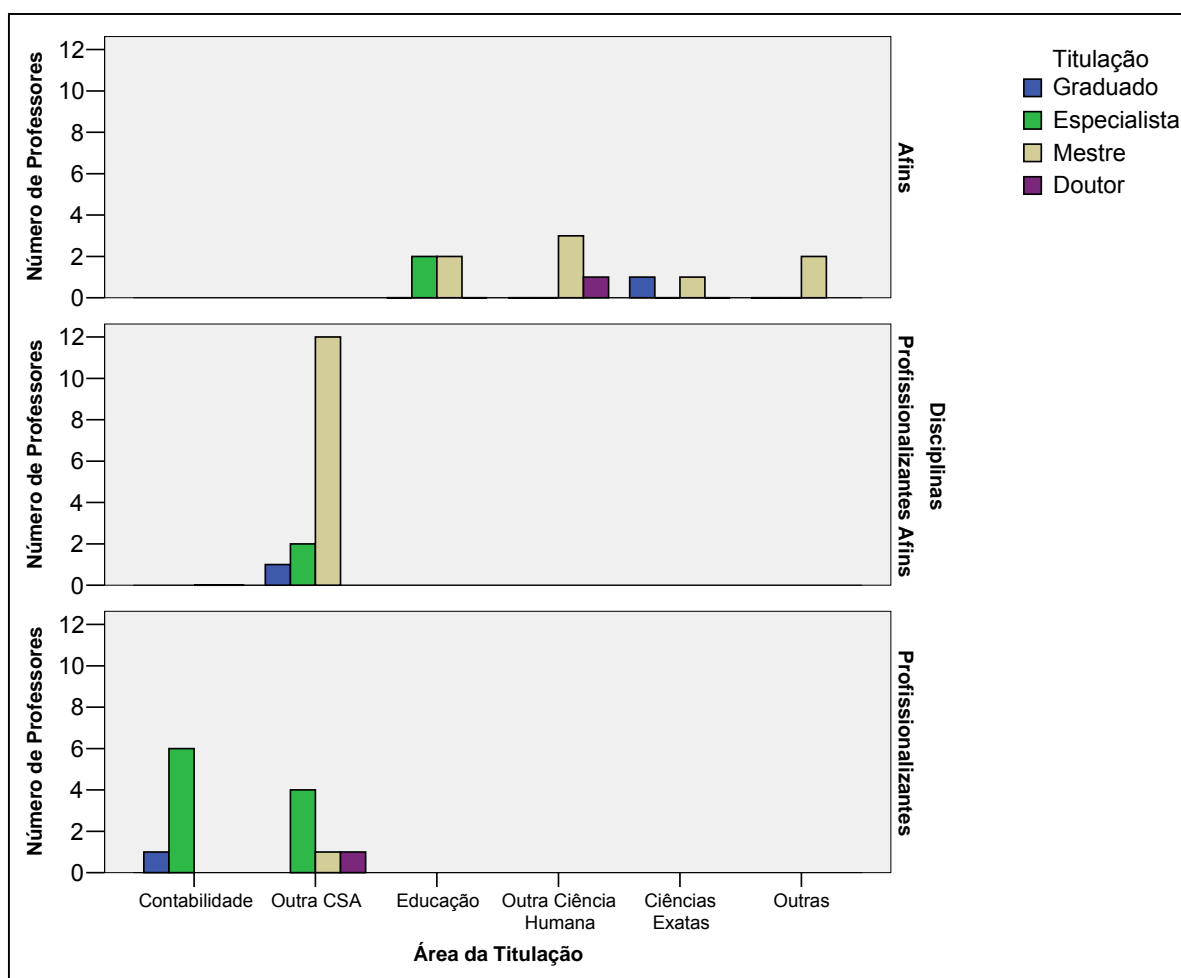
	Área da Titulação						Total
	Contabilidade	Outra CSA	Educação	Outra Ciência Humana	Ciências Exatas	Outras	
Graduado	1 2,5%	1 2,5%	0 ,0%	0 ,0%	1 2,5%	0 ,0%	3 7,5%
Especialista	6 15,0%	6 15%	2 5,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	14 35,0%
Mestre	0 ,0%	13 33%	2 5,0%	3 7,5%	1 2,5%	2 5,0%	21 52,5%
Doutor	0 ,0%	1 2,5%	0 ,0%	1 2,5%	0 ,0%	0 ,0%	2 5,0%
Total	7 17,5%	21 53%	4 10,0%	4 10,0%	2 5,0%	2 5,0%	40 100%

Fonte: Pesquisa Direta na IES (2006)

No concernente ao corpo docente do curso de Ciências Contábeis da UNICAP, verifica-se que a proporção mínima exigida por lei foi alcançada (Tabela 05), mas com uma concentração bem mais significativa de mestres (52,5% - 21 professores) em relação à de doutores (5% - 2 professores). Além de uma baixa participação de docentes com alguma qualificação na área de Educação (10%).

Contudo, constata-se que a maior parte dos docentes que lecionam disciplinas profissionalizantes no curso de Contabilidade da UNICAP possui apenas especialização na área de Contabilidade e que os poucos docentes com qualificação *stricto sensu* (um mestre e um doutor, 15,38% do total dos docentes que lecionam

este tipo de disciplina) são todos de outras áreas das Ciências Sociais Aplicadas (Gráfico 10). Ou seja, a favorável condição de mestres no curso visto na tabela 05 é uma falsa ilusão do efetivo aproveitamento desta qualidade, já que 20 dos 21 docentes mestres lecionam apenas disciplinas “Profissionalizantes Afins” ou “Afins” no curso, o que corresponde a 22,73% e a 20,45% de toda a grade curricular, respectivamente. Destaca-se, ainda, a ausência de docentes com alguma titulação na área de Educação ministrando disciplinas “Profissionalizantes” e “Profissionalizantes Afins”.



Fonte: Pesquisa Direta na IES (2006)

Gráfico 10 – Distribuição da Titulação dos Docentes por Área do Conhecimento nas Disciplinas do Curso de Ciências Contábeis da UNICAP (2006)

Em relação à dedicação à Instituição em termos de ensino e pesquisa, o corpo docente da UNICAP tem 92,5% dos professores em regime de tempo parcial, dos quais 20 pontos percentuais são relativos a professores com menos de 20 horas semanais de dedicação (Tabela 06). Ressalta-se, ainda, que todos os mestres da Instituição estão em regime de tempo parcial.

Tabela 06 – Distribuição da Carga Horária dos Docentes da UNICAP (2006)

	Carga Horária			Total
	Até 19h	20h a 39h	40h	
Graduado	1 2,5%	2 5,0%	0 ,0%	3 7,5%
Especialista	4 10,0%	8 20,0%	2 5,0%	14 35,0%
Mestre	2 5,0%	19 47,5%	0 ,0%	21 52,5%
Doutor	1 2,5%	0 ,0%	1 2,5%	2 5,0%
Total	8 20,0%	29 72,5%	3 7,5%	40 100,0%

Fonte: Pesquisa Direta na IES (2006)

3.3.2.4 Faculdade de Ciências Humanas (ESUDA)

A ESUDA é uma Faculdade Privada criada em 1974, por meio do Decreto Federal nº 74.014. Situado na cidade do Recife, o Curso de Bacharelado em Ciências Contábeis foi criado em 1984 através do Decreto Federal nº 90.210, tendo iniciado seu funcionamento em setembro do mesmo ano. Atualmente, disponibiliza 120 vagas no turno da noite a cada ano. Em modalidade de ensino presencial, o curso é composto de 8 semestres com 3.020 horas-aula.

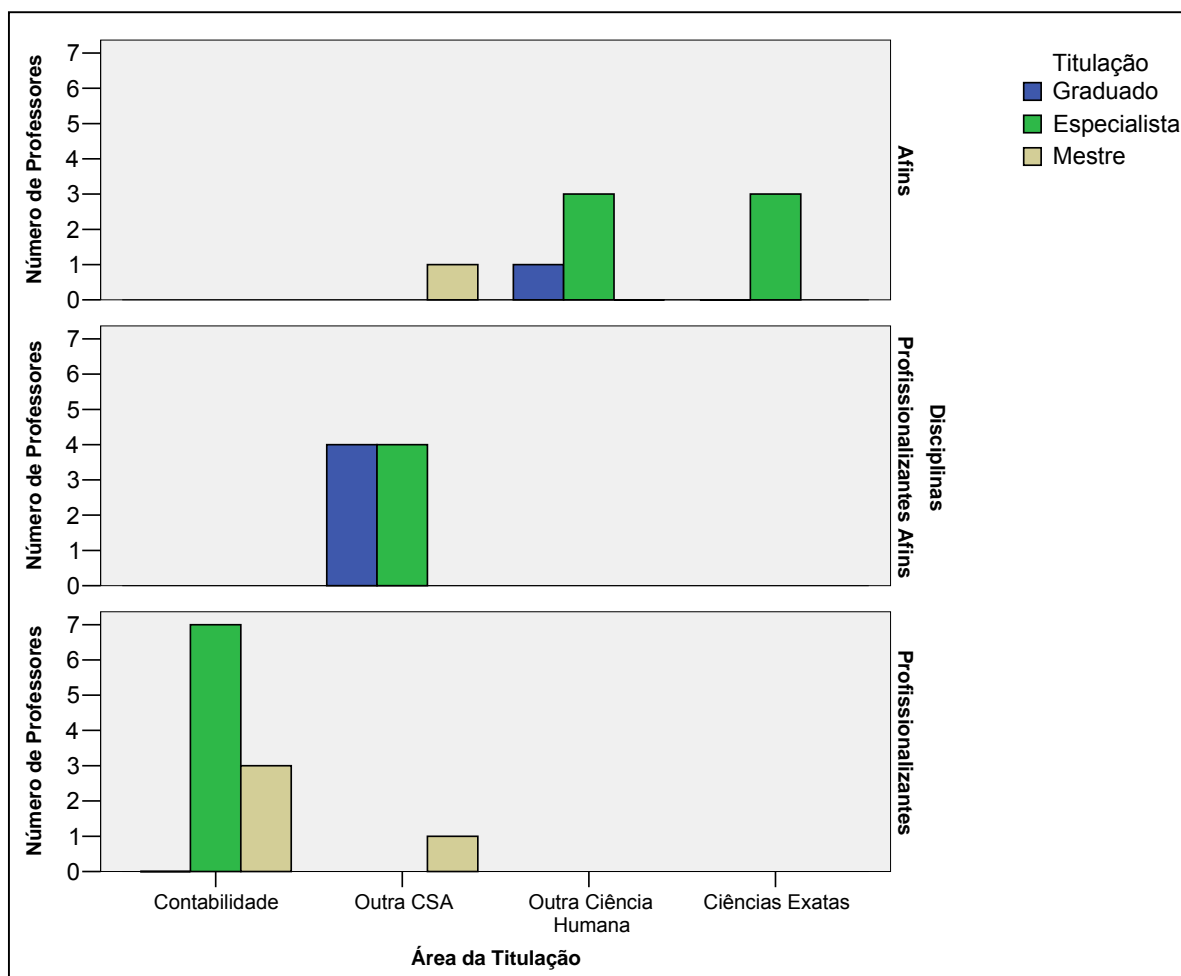
Tabela 07 – Titulação dos Docentes por Área do Conhecimento na ESUDA (2006)

	Área da Titulação				Total
	Contabilidade	Outra CSA	Outra Ciência Humana	Ciências Exatas	
Graduado	0 0,0%	4 14,8%	1 3,7%	0 0,0%	5 18,5%
Especialista	7 25,9%	4 14,8%	3 11,1%	3 11,1%	17 63,0%
Mestre	3 11,1%	2 7,4%	0 0,0%	0 0,0%	5 18,5%
Total	10 37,0%	10 37,0%	4 14,8%	3 11,1%	27 100,0%

Fonte: Pesquisa Direta na IES (2006)

O quadro docente do Curso de Ciências Contábeis da ESUDA não atingiu o limite mínimo de um terço (33,33%) de mestres e/ou doutores exigido pela LDB (Tabela 07), sendo composto por uma grande quantidade de Professores Especialistas (63%), dentre os quais 41,18% são da área de Contabilidade. Outro ponto relevante é a ausência de docentes com título de doutor e titulados na área de Educação.

Este quadro se reflete na distribuição das disciplinas, com uma concentração muito alta de docentes Especialistas ministrando disciplinas “profissionalizantes”, entre os quais quatro são mestres, 3 na área de Contabilidade e 1 na área de Administração (Gráfico 11).



Fonte: Pesquisa Direta na IES (2006)

Gráfico 11 – Distribuição da Titulação dos Docentes por Área do Conhecimento nas Disciplinas do Curso de Ciências Contábeis da ESUDA (2006)

Constata-se também que há uma grande quantidade de docentes em regime de trabalho parcial (88,8% dos docentes). Apenas 2 mestres dos 5 estão em regime de tempo integral.

Tabela 08 – Distribuição da Carga Horária dos Docentes da ESUDA (2006)

	Carga Horária			Total
	Até 19h	20h a 39h	40h	
Graduado	3	2	0	5
	11,1%	7,4%	,0%	18,5%
Especialista	8	8	1	17
	29,6%	29,6%	3,7%	63,0%
Mestre	1	2	2	5
	3,7%	7,4%	7,4%	18,5%
Total	12	12	3	27
	44,4%	44,4%	11,1%	100,0%

Fonte: Pesquisa Direta na IES (2006)

3.3.2.5 Faculdade Olindense de Ciências Contábeis e Administrativas – FOCCA

A FOCCA é uma Instituição Privada, situada na cidade de Olinda, que foi criada em 1972, através do Decreto Federal nº 70.595. O Curso de Bacharelado em Ciências Contábeis foi instituído pelo Decreto Federal nº 93.174 em 1986, tendo iniciado suas atividades em agosto do mesmo ano. Atualmente, disponibiliza anualmente 50 vagas no turno da manhã e 50 vagas no turno da noite. Em modalidade de ensino presencial, o curso é composto de 8 semestres com 2.700 horas-aula.

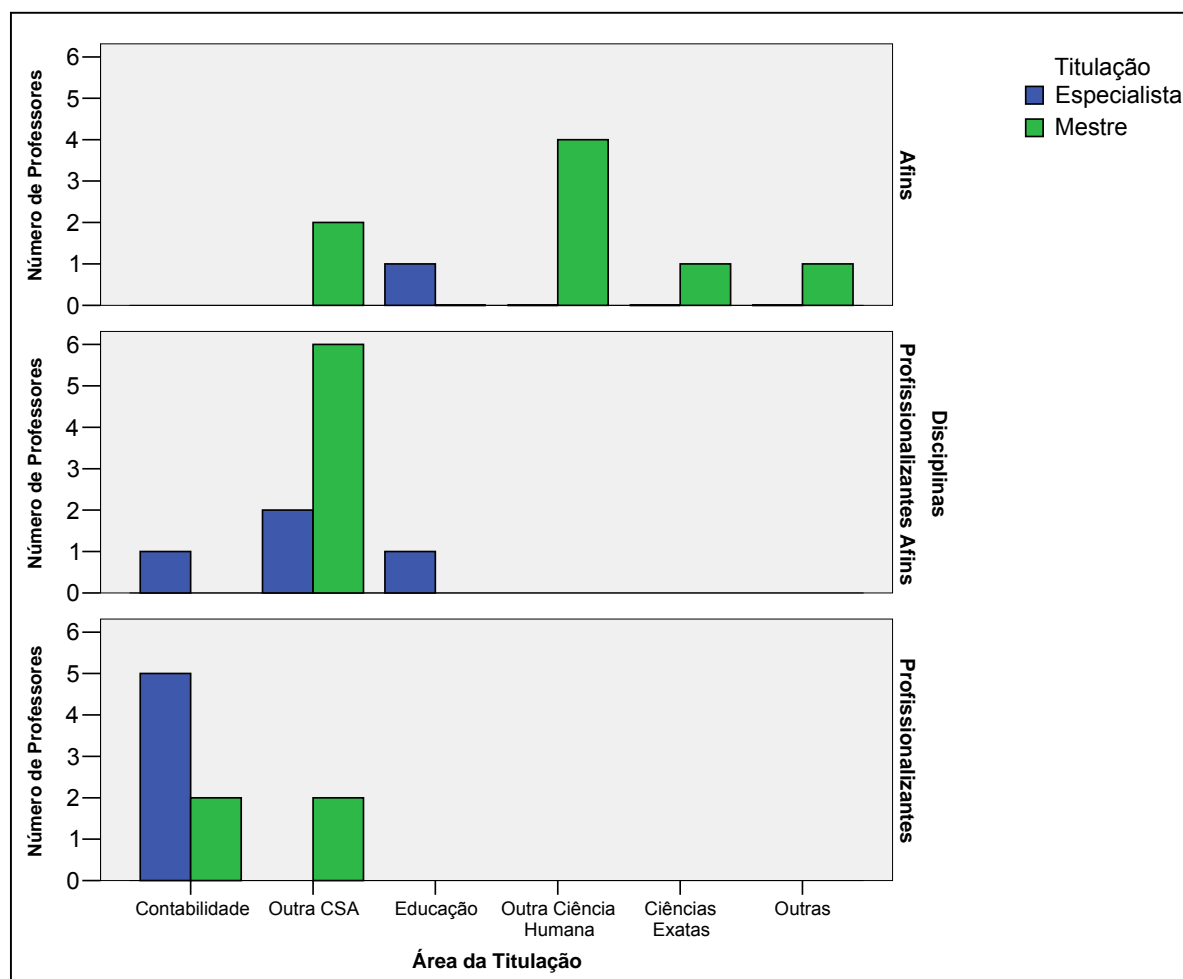
O quadro docente do Curso de Ciências Contábeis da FOCCA está enquadrado na proporção exigida por lei (Tabela 09). Este enquadramento é composto por mestres (64,3%), dos quais 55,56% são da área “Outra Ciência Social Aplicada”.

Tabela 09 – Titulação dos Docentes por Área do Conhecimento na FOCCA (2006)

	Área da Titulação						Total
	Contabilidade	Outra CSA	Educação	Outra Ciência Humana	Ciências Exatas	Outras	
Especialista	6	2	2	0	0	0	10
	21,4%	7,1%	7,1%	,0%	,0%	,0%	35,7%
Mestre	2	10	0	4	1	1	18
	7,1%	35,7%	,0%	14,3%	3,6%	3,6%	64,3%
Total	8	12	2	4	1	1	28
	28,6%	42,9%	7,1%	14,3%	3,6%	3,6%	100,0%

Fonte: Pesquisa Direta na IES (2006)

Esta boa representatividade dos mestres não representa, necessariamente, um ponto relevante para qualidade do curso, já que entre os docentes que lecionam disciplinas “Profissionalizantes” a maioria tem apenas pós-graduação *lato sensu* (Gráfico 12). A maior parte dos mestres ministra disciplinas “Profissionalizantes Afins” e principalmente disciplinas “Afins” no curso. Além do mais todos os professores com alguma qualificação na área de Educação ministram apenas disciplinas “Afins” no curso.



Fonte: Pesquisa Direta na IES (2006)

Gráfico 12 – Distribuição da Titulação dos Docentes por Área do Conhecimento nas Disciplinas do Curso de Ciências Contábeis da FOCCA (2006)

Outro ponto desfavorável ao corpo docente do Curso de Ciências Contábeis da Instituição é a grande quantidade de professores em regime de tempo parcial, aproximadamente 92% (Tabela 10), dos quais 65,38% têm menos de 20 horas semanais de dedicação à Instituição. Ou seja, apesar da boa quantidade de mestre, existe pouco tempo de dedicação ao ensino, à pesquisa e à extensão na FOCCA, por parte da maioria dos docentes.

Tabela 10 – Distribuição da Carga Horária dos Docentes da FOCCA (2006)

	Carga Horária			Total
	Até 19h	20h a 39h	40h	
Especialista	7 25,0%	2 7,1%	1 3,6%	10 35,7%
Mestre	10 35,7%	7 25,0%	1 3,6%	18 64,3%
Total	17 60,7%	9 32,1%	2 7,1%	28 100,0%

Fonte: Pesquisa Direta na IES (2006)

3.3.2.6 Faculdade de Ciências Humanas de Pernambuco (SOPECE)

A SOPECE é uma Faculdade Privada, situada na cidade do Recife, criada em 1987 através do Decreto Federal nº 95.320. O Curso de Bacharelado em Ciências Contábeis foi instituído pela Portaria do MEC nº 221 de 06 de março de 1998, tendo iniciado suas atividades em março de 1999. Atualmente, disponibiliza 80 vagas no turno da noite a cada ano. Em modalidade de ensino presencial, o curso é composto de 8 semestres com 2.700 horas-aula.

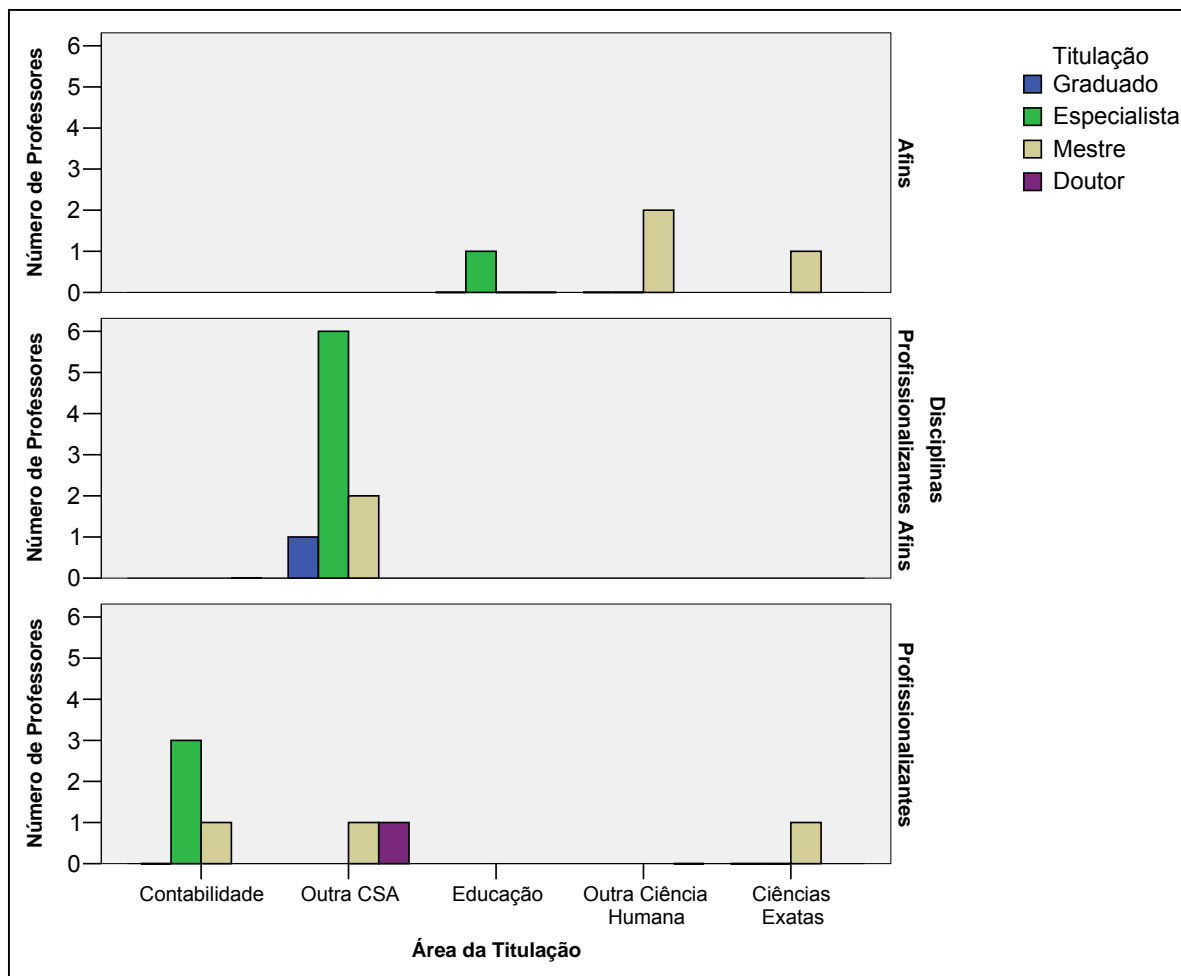
Tabela 11 – Titulação dos Docentes por Área do Conhecimento na SOPECE (2006)

	Área da Titulação					Total
	Contabilidade	Outra CSA	Educação	Outra Ciência Humana	Ciências Exatas	
Graduado	0 ,0%	1 5,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	1 5,0%
Especialista	3 15,0%	6 30,0%	1 5,0%	0 ,0%	0 ,0%	10 50,0%
Mestre	1 5,0%	3 15,0%	0 ,0%	2 10,0%	2 10,0%	8 40,0%
Doutor	0 ,0%	1 5,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	1 5,0%
Total	4 20,0%	11 55,0%	1 5,0%	2 10,0%	2 10,0%	20 100%

Fonte: Pesquisa Direta na IES (2006)

O corpo docente do Curso de Ciências Contábeis da SOPECE está enquadrado nas exigências legais, pois 45% dos docentes estão em nível de mestrado ou doutorado. No entanto, como é comum nas Instituições Privadas pesquisadas, há uma ínfima participação dos doutores neste percentual (Tabela 11). Entre os 8 mestres do quadro de professores, 7 não são titulados na área de Contabilidade.

Essa situação tem um reflexo direto nas disciplinas ministradas pelos docentes, pois dos 7 professores que lecionam disciplinas “Profissionalizantes” no curso, 3 são especialista e 1 é mestre na área de Contabilidade, os demais são graduados em Ciências Contábeis, mas com qualificação *stricto sensu* em outras áreas (Gráfico 13). Vale ressaltar, ainda, que os docentes com titulação na área de Educação são responsáveis apenas por disciplinas “Afins” no curso.



Fonte: Pesquisa Direta na IES (2006)

Gráfico 13 – Distribuição da Titulação dos Docentes por Área do Conhecimento nas Disciplinas do Curso de Ciências Contábeis da SOPECE (2006)

A instituição conta ainda com uma pequena proporção de docentes em regime de tempo integral, 5 dos 20 vinculados ao quadro de professores (Tabela 12). Além de não cumprir o exigido em lei, esta situação propicia baixa dedicação à produção científica, mesmo que teoricamente.

Tabela 12 – Distribuição da Carga Horária dos Docentes da SOPECE (2006)

	Carga Horária		Total
	20h a 39h	40h	
Graduado	1	0	1
	5,0%	,0%	5,0%
Especialista	7	3	10
	35,0%	15,0%	50,0%
Mestre	6	2	8
	30,0%	10,0%	40,0%
Doutor	1	0	1
	5,0%	,0%	5,0%
Total	15	5	20
	75,0%	25,0%	100,0%

Fonte: Pesquisa Direta na IES (2006)

3.3.2.7 Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (FAFICA)

A FAFICA é uma Instituição de Ensino Superior privada criada através do Decreto de Lei nº 50.448 no ano de 1961. O Curso de Bacharelado em Ciências Contábeis, oferecido na cidade de Caruaru, foi instituído pela Portaria do MEC nº 376 de 08 de maio de 1998, tendo iniciado seu funcionamento em julho do mesmo ano. Atualmente, disponibiliza 60 vagas no turno da noite a cada ano. Em modalidade de ensino presencial, o curso é composto de 8 semestres com 2.880 horas-aula.

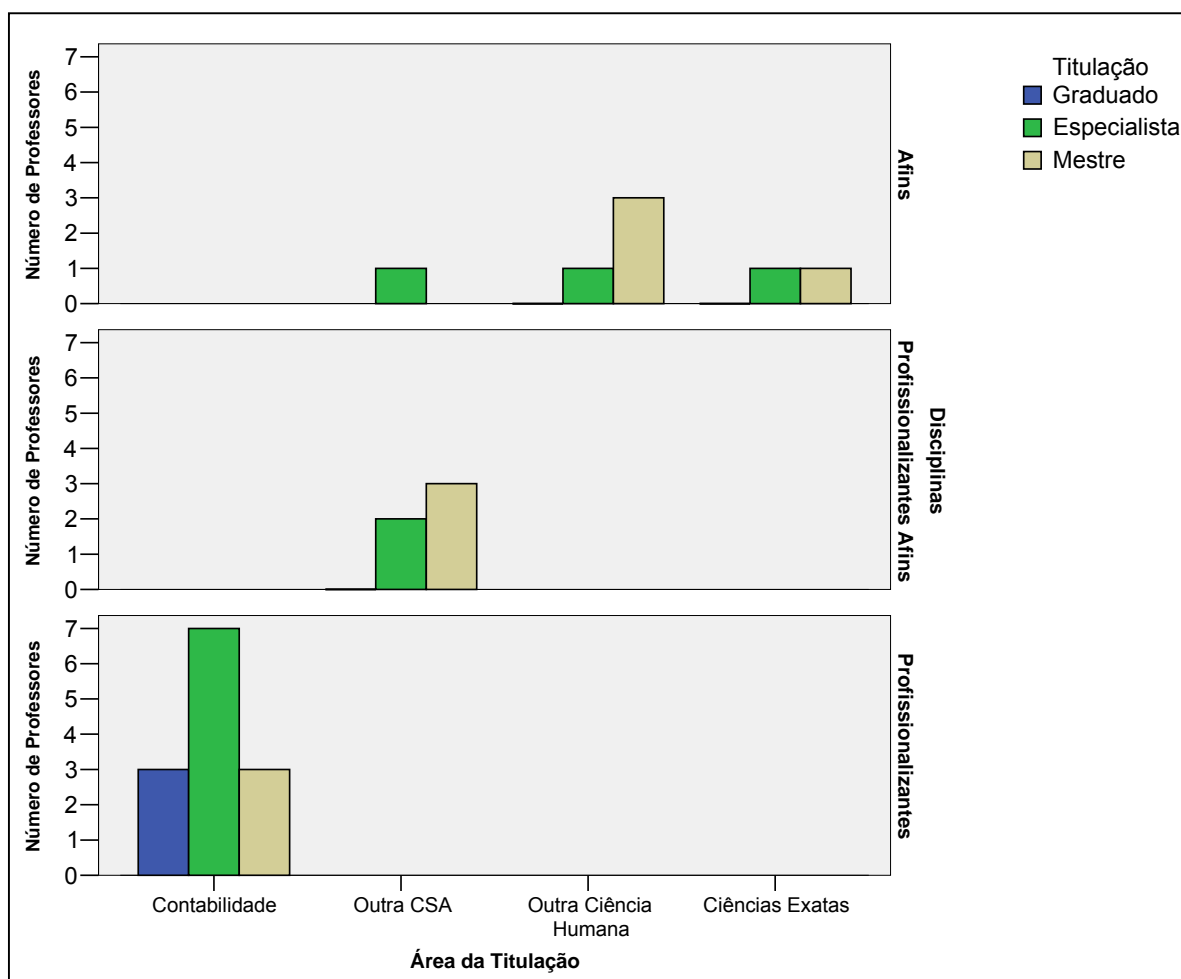
Tabela 13 – Titulação dos Docentes por Área do Conhecimento na FAFICA (2006)

	Área da Titulação				Total
	Contabilidade	Outra CSA	Outra Ciência Humana	Ciências Exatas	
Graduado	3 12,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	3 12,0%
Especialista	7 28,0%	3 12,0%	1 4,0%	1 4,0%	12 48,0%
Mestre	3 12,0%	3 12,0%	3 12,0%	1 4,0%	10 40,0%
Total	13 52,0%	6 24,0%	4 16,0%	2 8,0%	25 100,0%

Fonte: Pesquisa Direta na IES (2006)

O corpo de professores do Curso de Ciências Contábeis da FAFICA cumpre o mínimo exigido pela legislação educacional brasileira, já que possui 10 mestres (40%) entre os 25 docentes do quadro (Tabela 13). A FAFICA repete o contexto das Instituições de Ensino Superior privadas em Pernambuco, com uma grande concentração de profissionais “Especialistas” (48%), sendo que 7 dos 12 docentes se especializaram na área específica de Contabilidade. Foi identificado ainda a não existência de profissionais com qualificação na área de Educação.

Nos docentes mestres existe uma proporção equilibrada entre as principais áreas do conhecimento, apesar da maioria que leciona disciplinas “Profissionalizantes” ter pós-graduação *lato sensu* na área de Contabilidade como a mais alta titulação (Gráfico 14).



Fonte: Pesquisa Direta na IES (2006)

Gráfico 14 – Distribuição da Titulação dos Docentes por Área do Conhecimento nas Disciplinas do Curso de Ciências Contábeis da FAFICA (2006)

Em relação à carga horária dos professores de dedicação à Instituição, verifica-se um quadro negativo, pois 96% dos docentes estão em regime de tempo parcial com menos de 20 horas semanais (Tabela 14), além do único docente em regime de tempo integral (4%) ser o coordenador do curso. A explicação para essa predominância de professores com menos de 20 horas, dentre outras variáveis possíveis, é a localização do curso na cidade de Caruaru e a baixa oferta de docentes naquela região, sendo necessária a busca em outras cidades e no caso

específico até em outros Estados, pois boa parte do corpo docente da FAFICA é composto por docentes da cidade de João Pessoa e Campina Grande na Paraíba.

Tabela 14 – Distribuição da Carga Horária dos Docentes da FAFICA (2006)

	Carga Horária		Total
	Até 19h	40h	
Graduado	3	0	3
	12,0%	,0%	12,0%
Especialista	12	0	12
	48,0%	,0%	48,0%
Mestre	9	1	10
	36,0%	4,0%	40,0%
Total	24	1	25
	96,0%	4,0%	100,0%

Fonte: Pesquisa Direta na IES (2006)

3.3.2.8 Faculdade de Ciências de Timbaúba (FACET)

A FACET é uma Faculdade Privada criada em 25 de setembro de 1997 por meio da Portaria do MEC nº 1.046. O curso de Ciências Contábeis foi instituído também pela mesma, tendo iniciado suas atividades em fevereiro de 1998. Atualmente, disponibiliza 80 vagas no turno da noite a cada ano na cidade de Timbaúba. Em modalidade de ensino presencial, o curso é composto de 8 semestres com 3.180 horas-aula.

O quadro de professores do Curso de Ciências Contábeis da FACET não conseguiu cumprir o exigido em lei, pois conta apenas com 26,7% do corpo docente com nível de mestrado, o que corresponde a 4 docentes entre 15 vinculados à instituição (Tabela 15). Como de costume entre as Instituições Privadas, há uma

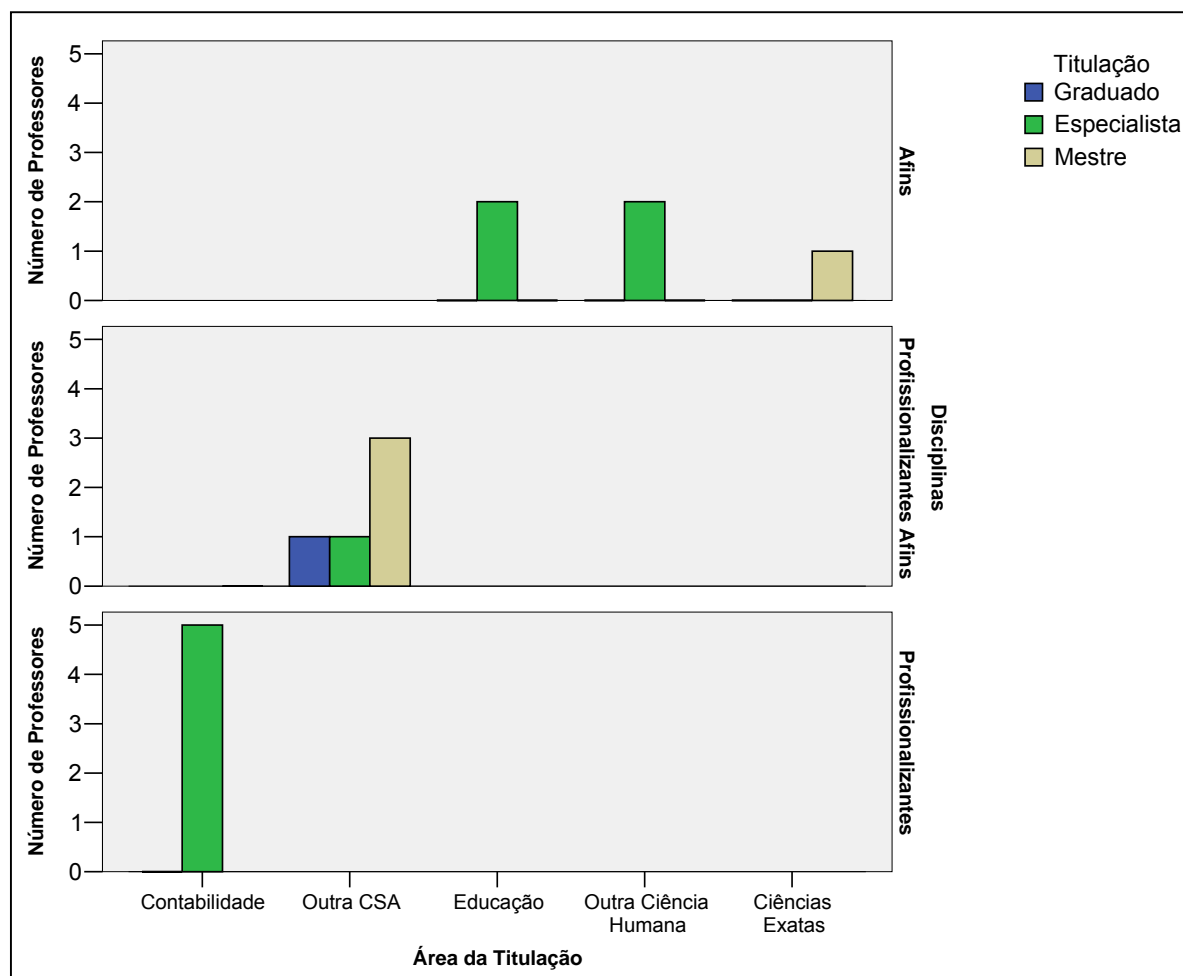
predominância de docentes “Especialistas”, dos quais 50% são da área de Contabilidade.

Tabela 15 – Titulação dos Docentes por Área do Conhecimento na FACET (2006)

	Área da Titulação					Total
	Contabilidade	Outra CSA	Educação	Outra Ciência Humana	Ciências Exatas	
Graduado	0 ,0%	1 6,7%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	1 6,7%
Especialista	5 33,3%	1 6,7%	2 13,3%	2 13,3%	0 ,0%	10 66,7%
Mestre	0 ,0%	3 20,0%	0 ,0%	0 ,0%	1 6,7%	4 26,7%
Total	5 33,3%	5 33,3%	2 13,3%	2 13,3%	1 6,7%	15 100,0%

Fonte: Pesquisa Direta na IES (2006)

Dos mestres existentes nenhum ministra disciplinas “Profissionalizantes” no curso, todos são “Especialistas” na área de Contabilidade (Gráfico 15). Destaca-se também a presença de docentes com titulação na área de Educação apenas nas disciplinas “Afins” no curso.



Fonte: Pesquisa Direta na IES (2006)

Gráfico 15 – Distribuição da Titulação dos Docentes por Área do Conhecimento nas Disciplinas do Curso de Ciências Contábeis da FACET (2006)

Já em relação à carga horária dos professores, a celeuma das Instituições Privadas se repete, mas só que de forma aguda, pois 100% dos docentes estão em regime de tempo parcial, entre os quais 66,7% dedicam menos de 20 horas por semana ao curso (Tabela 16). Isso decorre, como na Instituição analisada anteriormente, por causa da baixa oferta de professores na região, mesmo que sem qualificação adequada, na região, pois a Faculdade se localiza no interior do Estado, sendo necessária a contratação de professores de outras cidades, principalmente da

capital, o que naturalmente inviabiliza, dentre outras variáveis, uma dedicação de tempo mais acentuada à Instituição.

Tabela 16 – Distribuição da Carga Horária dos Docentes da FACET (2006)

	Carga Horária		Total
	Até 19h	20h a 39h	
Graduado	1	0	1
	6,7%	,0%	6,7%
Especialista	5	5	10
	33,3%	33,3%	66,7%
Mestre	4	0	4
	26,7%	,0%	26,7%
Total	10	5	15
	66,7%	33,3%	100,0%

Fonte: Pesquisa Direta na IES (2006)

3.3.2.9 Faculdade do Vale do Ipojuca (FAVIP)

A FAVIP é uma Instituição de Ensino Superior privada, situada na cidade de Caruaru, instituída através da Portaria do MEC nº 1.621 em 2001. O Curso de Bacharelado em Ciências Contábeis foi criado pela Portaria MEC nº 2.988 de 18 de dezembro de 2001, tendo iniciado suas atividades em abril de 2002. Atualmente, disponibiliza 100 vagas no turno da noite, anualmente. Em modalidade de ensino presencial, o curso é composto de 8 semestres com 3.036 horas-aula.

O corpo docente do Curso de Ciências Contábeis da FAVIP atingiu o limite exigido por lei, pois 38,9% dos docentes são mestres, no entanto não existe Doutor vinculado ao quadro de professores do curso (Tabela 17). Dentre esses Mestres nenhum possui sua titulação na área de Ciências Contábeis, apenas um deles possui graduação em Contabilidade. Um ponto a ser ressaltado em relação ao

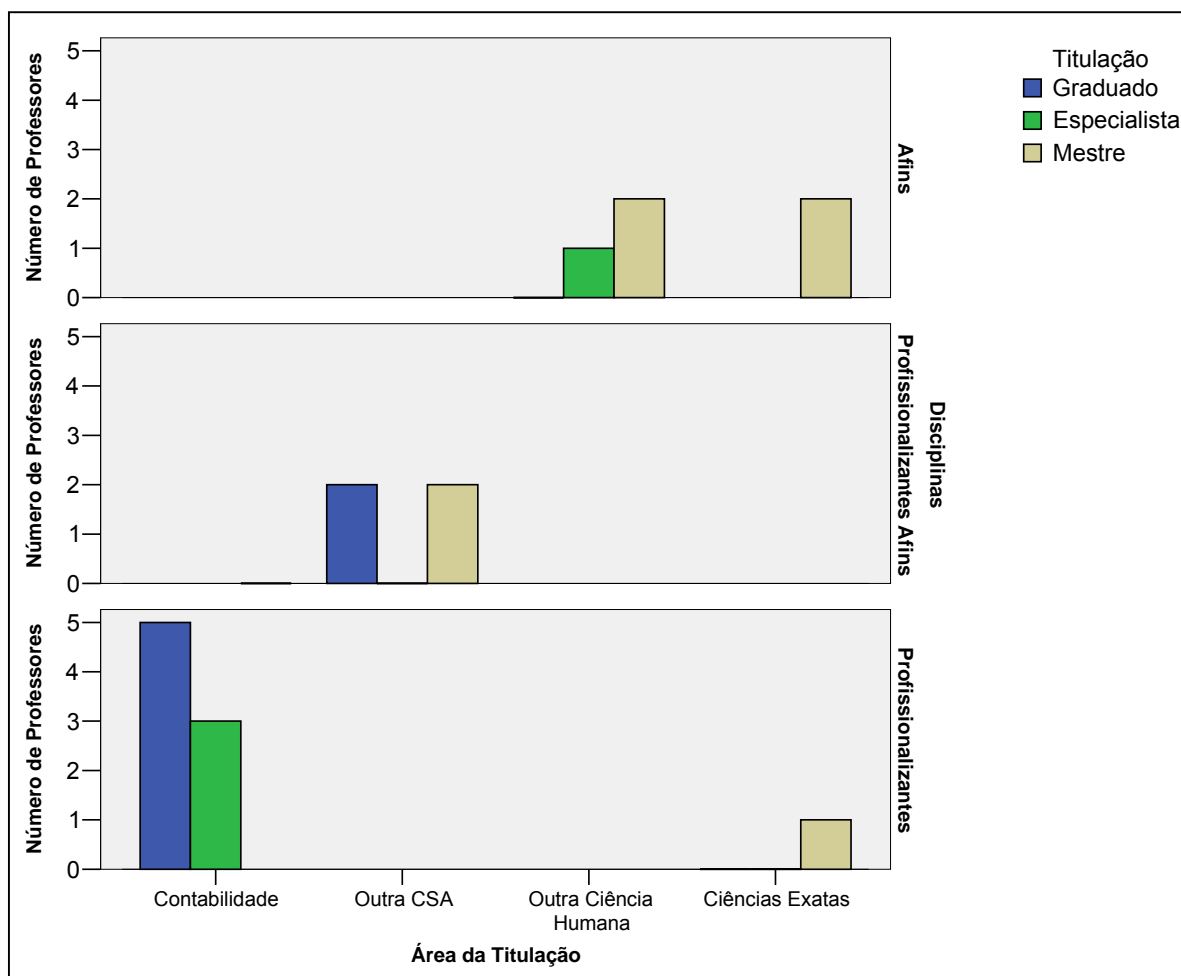
quadro docente é a grande proporção de professores com apenas a graduação como maior titulação, dos quais 71,43% são da área de Contabilidade, indicando uma baixa qualidade, em termos de ação docente, na graduação do curso em tela da referida Instituição.

Tabela 17 – Titulação dos Docentes por Área do Conhecimento na FAVIP (2006)

	Área da Titulação				Total
	Contabilidade	Outra CSA	Outra Ciência Humana	Ciências Exatas	
Graduado	5 27,8%	2 11,1%	0 ,0%	0 ,0%	7 38,9%
Especialista	3 16,7%	0 ,0%	1 5,6%	0 ,0%	4 22,2%
Mestre	0 ,0%	2 11,1%	2 11,1%	3 16,7%	7 38,9%
Total	8 44,4%	4 22,2%	3 16,7%	3 16,7%	18 100,0%

Fonte: Pesquisa Direta na IES (2006)

O problema se acentua quando se verifica que existe apenas um Mestre lecionando disciplinas “Profissionalizantes” (Gráfico 16). E o que é mais preocupante, 55,56% dos docentes responsáveis por disciplinas “Profissionalizantes” possuem apenas a graduação em Ciências Contábeis como maior titulação.



Fonte: Pesquisa Direta na IES (2006)

Gráfico 16 – Distribuição da Titulação dos Docentes por Área do Conhecimento nas Disciplinas do Curso de Ciências Contábeis da FAVIP (2006)

Em relação à carga horária dos docentes, a FAVIP segue a tendência das Instituições de Ensino Superior privadas do interior do Estado: 100% dos docentes dedicam menos de 20 horas semanais ao curso em estudo, devido às mesmas razões das duas últimas Instituições analisadas.

Tabela 18 – Distribuição da Carga Horária dos Docentes da FAVIP (2006)

	Carga Horária	
	Até 19h	Total
Graduado	7	7
	38,9%	38,9%
Especialista	4	4
	22,2%	22,2%
Mestre	7	7
	38,9%	38,9%
Total	18	18
	100,0%	100,0%

Fonte: Pesquisa Direta na IES (2006)

3.3.2.10 Faculdade Santa Helena (FASH)

A FASH é uma Faculdade Privada, situada na cidade do Recife, criada em 1999, através da Portaria do MEC nº 1.434. O Curso de Bacharelado em Ciências Contábeis foi criado pela Portaria do MEC nº 1.603 de 28 de outubro de 1999, tendo iniciado suas atividades em novembro de 2000. Atualmente, disponibilizada 60 vagas, para o turno da noite. Em modalidade de ensino presencial, o curso é composto de 8 semestres com 3.060 horas-aula.

O corpo docente do Curso de Ciências Contábeis da FASH está no limite da exigência legal, 33,33% dos docentes em nível de mestrado ou doutorado. Apesar deste enquadramento, apenas um docente mestre é da área de Contabilidade (Tabela 19).

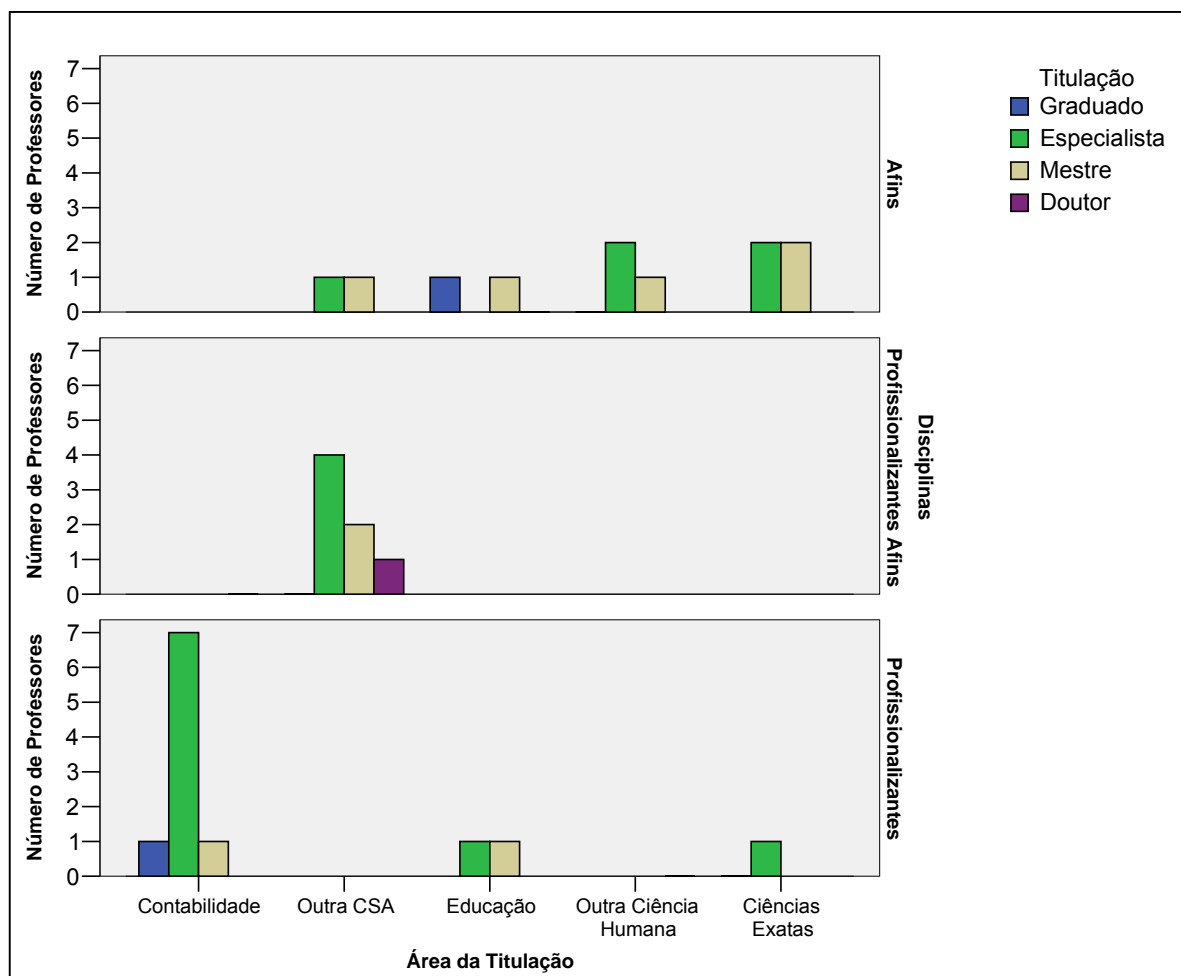
Tabela 19 – Titulação dos Docentes por Área do Conhecimento na FASH (2006)

	Área da Titulação					Total
	Contabilidade	Outra CSA	Educação	Outra Ciência Humana	Ciências Exatas	
Graduado	1 3,3%	0 ,0%	1 3,3%	0 ,0%	0 ,0%	2 6,7%
Especialista	7 23,3%	5 16,7%	1 3,3%	2 6,7%	3 10,0%	18 60,0%
Mestre	1 3,3%	3 10,0%	2 6,7%	1 3,3%	2 6,7%	9 30,0%
Doutor	0 ,0%	1 3,3%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	1 3,3%
Total	9 30,0%	9 30,0%	4 13,3%	3 10,0%	5 16,7%	30 100,0%

Fonte: Pesquisa Direta na IES (2006)

O ponto positivo e exclusivo do quadro é que um Mestre e um Especialista na área de Educação são graduados em Ciências Contábeis e, desta forma, ministram disciplinas “Profissionalizantes” no curso (Gráfico 17).

Porém, como de costume das Instituições Privadas pesquisadas, há uma grande concentração de docentes Especialistas lecionando disciplinas “Profissionalizantes” no curso.



Fonte: Pesquisa Direta na IES (2006)

Gráfico 17 – Distribuição da Titulação dos Docentes por Área do Conhecimento nas Disciplinas do Curso de Ciências Contábeis da FASH (2006)

No que diz respeito à dedicação de tempo ao curso, os Docentes da FASH também caminham na linha geral das faculdades privadas: uma grande concentração de docentes em regime de tempo parcial (Tabela 20). Só que a situação do Corpo Docente do Curso da FASH é extrema, pois 100% dos professores estão em regime de tempo parcial, dentre os quais 93,3% dedicam menos de 20 horas semanais.

Tabela 20 – Distribuição da Carga Horária dos Docentes da FASH (2006)

	Carga Horária		Total
	Até 19h	20h a 39h	
Graduado	2	0	2
	6,7%	,0%	6,7%
Especialista	17	1	18
	56,7%	3,3%	60,0%
Mestre	8	1	9
	26,7%	3,3%	30,0%
Doutor	1	0	1
	3,3%	,0%	3,3%
Total	28	2	30
	93,3%	6,7%	100,0%

Fonte: Pesquisa Direta na IES (2006)

3.3.2.11 Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Igarassu (FACIG)

A FACIG é uma Faculdade Privada, situada na cidade de Igarassu, criada em 1998 através da Portaria do MEC nº 584. O Curso de Bacharelado em Ciências Contábeis foi instituído pela Portaria do MEC nº 249 de 11 de fevereiro de 1999, tendo iniciado suas atividades em março do mesmo ano. Atualmente, disponibiliza 150 vagas no turno da noite a cada ano. Em modalidade de ensino presencial, o curso é composto de 8 semestres com 3.120 horas-aula.

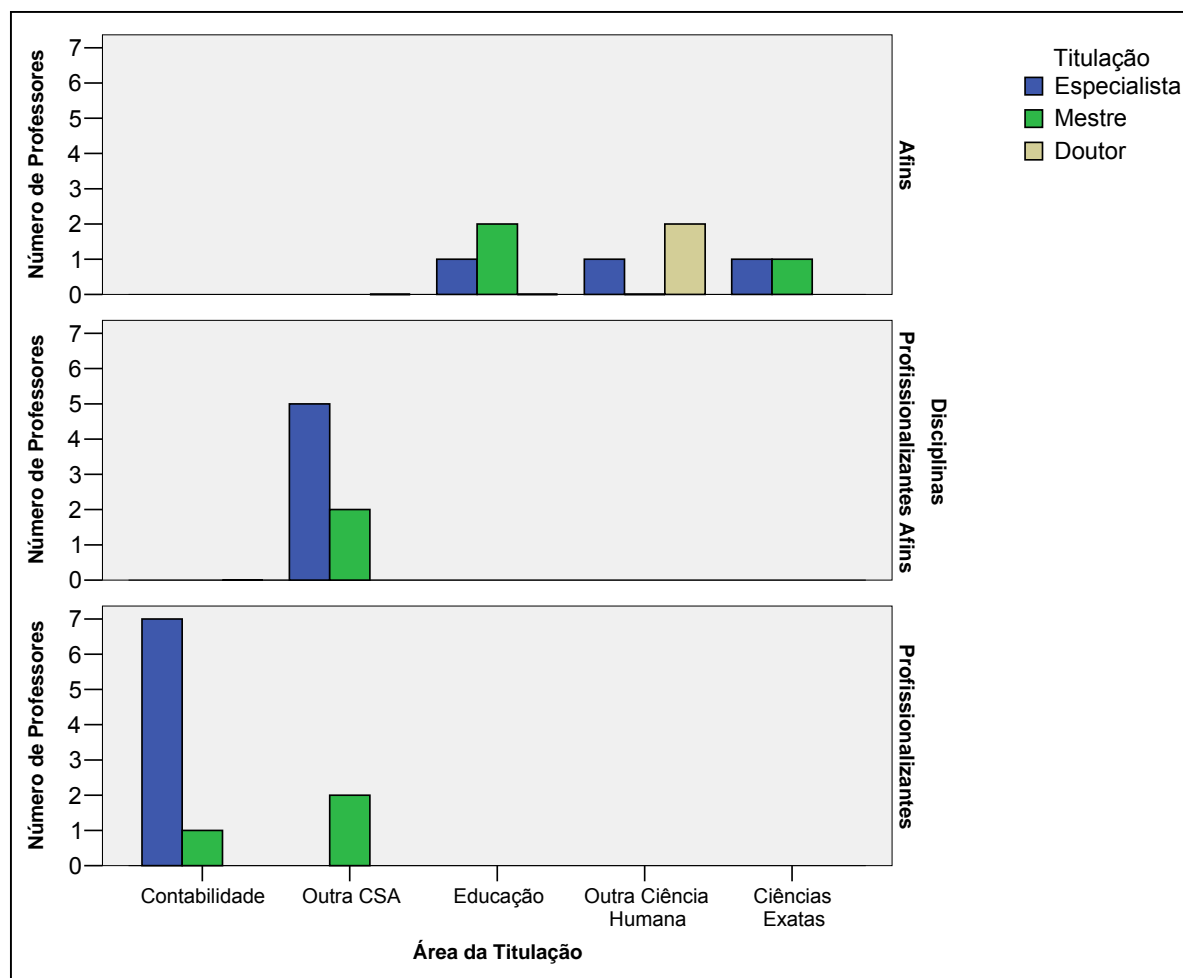
Tabela 21 – Titulação dos Docentes por Área do Conhecimento na FACIG (2006)

	Área da Titulação					Total
	Contabilidade	Outra CSA	Educação	Outra Ciência Humana	Ciências Exatas	
Especialista	7 28,0%	5 20,0%	1 4,0%	1 4,0%	1 4,0%	15 60,0%
Mestre	1 4,0%	4 16,0%	2 8,0%	0 0,0%	1 4,0%	8 32,0%
Doutor	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	2 8,0%	0 0,0%	2 8,0%
Total	8 32,0%	9 36,0%	3 12,0%	3 12,0%	2 8,0%	25 100,0%

Fonte: Pesquisa Direta na IES (2006)

Observa-se que o corpo de professores do Curso de Ciências Contábeis da FACIG cumpriu o estabelecido em lei, pois 40% dos docentes são Mestres ou Doutores (Tabela 21). Todavia, apenas 1 dos 8 mestres vinculados ao curso, tem essa titulação na área de Ciências Contábeis. E os únicos 2 Doutores da Instituição são da área de Ciências Humanas (um da área de Letras e outro da área de Sociologia). Ressalta-se, ainda, que todos os professores com alguma titulação na área de Educação não são graduados em Contabilidade e, portanto, ministram apenas disciplinas “Afins” no curso (Gráfico 18).

Ainda no gráfico 18 constata-se o comum na maioria das Instituições pesquisadas: uma maioria absoluta de professores apenas “Especialista” lecionando disciplinas “Profissionalizantes” no curso.



Fonte: Pesquisa Direta na IES (2006)

Gráfico 18 – Distribuição da Titulação dos Docentes por Área do Conhecimento nas Disciplinas do Curso de Ciências Contábeis da FACIG (2006)

No concernente a carga horária dos professores verifica-se, através da Tabela 22, a predominância absoluta de docentes em regime de trabalho parcial, ou seja, 88% dedicam menos de 20 horas semanais ao curso.

Tabela 22 – Distribuição da Carga Horária dos Docentes da FACIG (2006)

	Carga Horária		Total
	Até 19h	20h a 39h	
Especialista	13	2	15
	52,0%	8,0%	60,0%
Mestre	7	1	8
	28,0%	4,0%	32,0%
Doutor	2	0	2
	8,0%	,0%	8,0%
Total	22	3	25
	88,0%	12,0%	100,0%

Fonte: Pesquisa Direta na IES (2006)

3.3.2.12 Faculdade José Lacerda Filho de Ciências Aplicadas (FAJOLCA)

A FAJOLCA é uma Instituição de Ensino Superior privada, situada na cidade de Ipojuca, criada em 28 de outubro de 1999 pela Portaria MEC nº 1.602. O Curso de Bacharelado em Ciências Contábeis foi criado pela mesma portaria, iniciando a primeira turma em fevereiro do ano de 2000. Atualmente 60 vagas são oferecidas anualmente, sendo todas elas no turno da noite. Em modalidade de ensino presencial, o curso é composto de 8 semestres com 2.720 horas-aula.

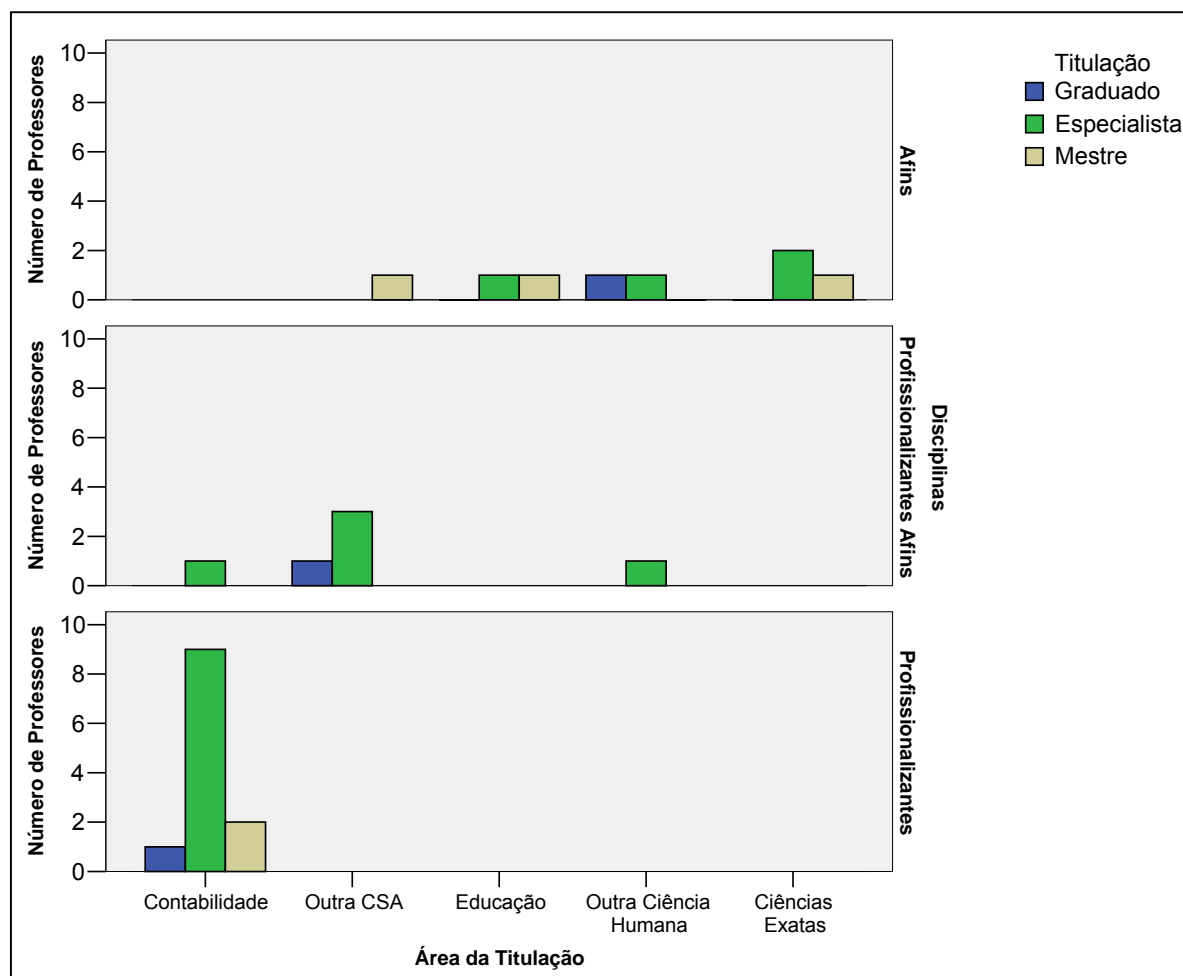
Verifica-se, através da Tabela 23, que o corpo docente do Curso de Ciências Contábeis da FAJOLCA não atingiu o mínimo requerido por lei, pois apenas 19,2% dos docentes são Mestres, sem nenhum Doutor vinculado ao quadro. Dos poucos Mestres da Instituição apenas 2 Docentes (7,7%) possuem esta titulação na área de Ciências Contábeis.

Tabela 23 – Titulação dos Docentes por Área do Conhecimento na FAJOLCA (2006)

	Área da Titulação					Total
	Contabilidade	Outra CSA	Educação	Outra Ciência Humana	Ciências Exatas	
Graduado	1 3,8%	1 3,8%	0 ,0%	1 3,8%	0 ,0%	3 11,5%
Especialista	10 38,5%	3 11,5%	1 3,8%	2 7,7%	2 7,7%	18 69,2%
Mestre	2 7,7%	1 3,8%	1 3,8%	0 ,0%	1 3,8%	5 19,2%
Total	13 50,0%	5 19,2%	2 7,7%	3 11,5%	3 11,5%	26 100%

Fonte: Pesquisa Direta na IES (2006)

Como de costume nas Instituições Privadas, a grande maioria dos docentes que ministram disciplinas “Profissionalizantes” no curso é especialista da área de Contabilidade (Gráfico 19). Vale destacar ainda que os únicos dois professores com qualificação em Educação apenas ministram apenas disciplinas “Afins” no curso.



Fonte: Pesquisa Direta na IES (2006)

Gráfico 19 – Distribuição da Titulação dos Docentes por Área do Conhecimento nas Disciplinas do Curso de Ciências Contábeis da FAJOLCA (2006)

No tocante a carga horária docente, constata-se através da Tabela 24, que 88,5% dos docentes estão em regime de tempo parcial, uma situação normal dentre as Instituições Privadas pesquisadas, apesar do não enquadramento legal.

Tabela 24 – Distribuição da Carga Horária dos Docentes da FAJOLCA (2006)

	Carga Horária			Total
	Até 19h	20h a 39h	40h	
Graduado	2 7,7%	1 3,8%	0 ,0%	3 11,5%
Especialista	5 19,2%	10 38,5%	3 11,5%	18 69,2%
Mestre	4 15,4%	1 3,8%	0 ,0%	5 19,2%
Total	11 42,3%	12 46,2%	3 11,5%	26 100,0%

Fonte: Pesquisa Direta na IES (2006)

3.3.2.13 Faculdade Boa Viagem (FBV)

A FBV é uma Faculdade Privada situada na cidade do Recife, criada em 1999 pela Portaria MEC nº197. O Curso de Bacharelado em Ciências Contábeis foi instituído por meio da mesma Portaria, tendo iniciado suas atividades em maio do mesmo ano. Atualmente, disponibiliza 220 vagas no turno da noite a cada ano. Em modalidade de ensino presencial, o curso é composto de 10 semestres com 2.700 horas-aula.

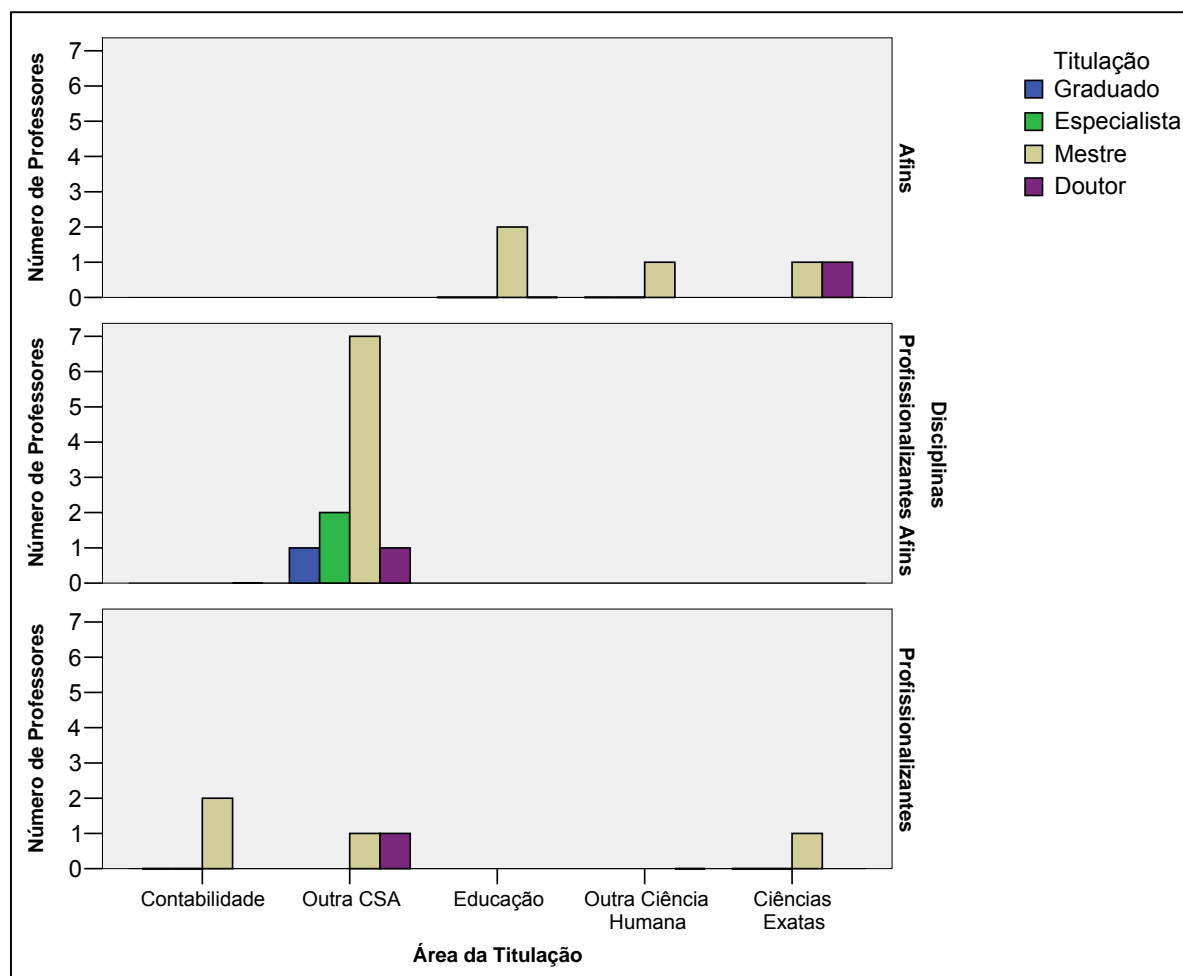
Tabela 25 – Titulação dos Docentes por Área do Conhecimento na FBV (2006)

	Área da Titulação					Total
	Contabilidade	Outra CSA	Educação	Outra Ciência Humana	Ciências Exatas	
Graduado	0 ,0%	1 4,8%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	1 4,8%
Especialista	0 ,0%	2 9,5%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	2 9,5%
Mestre	2 9,5%	8 38,1%	2 9,5%	1 4,8%	2 9,5%	15 71,4%
Doutor	0 ,0%	2 9,5%	0 ,0%	0 ,0%	1 4,8%	3 14,3%
Total	2 9,5%	13 61,9%	2 9,5%	1 4,8%	3 14,3%	21 100,0%

Fonte: Pesquisa Direta na IES (2006)

O quadro docente do Curso de Ciências Contábeis da FBV se destaca dos demais em relação às Instituições de Ensino Superior privadas, pois possui em seu quadro docente mais de 85% de mestres ou doutores, o maior do Estado em números relativos (Tabela 25).

Essa diferenciação se reflete na distribuição dos docentes por disciplina (Gráfico 20), onde observa-se que todos os docentes que ministram disciplinas “Profissionalizantes” são Mestres ou Doutores, dos quais dois possuem esta qualificação na área de Contabilidade.



Fonte: Pesquisa Direta na IES (2006)

Gráfico 20 – Distribuição da Titulação dos Docentes por Área do Conhecimento nas Disciplinas do Curso de Ciências Contábeis da FBV (2006)

Verifica-se, também, um quadro diferenciado em relação à carga horária dos docentes, pois apesar da pequena proporção de professores em regime de tempo integral (28,6%), é a maior entre todas as Instituições Privadas pesquisadas (Tabela 26).

Tabela 26 – Distribuição da Carga Horária dos Docentes da FBV (2006)

	Carga Horária			Total
	Até 19h	20h a 39h	40h	
Graduado	0 ,0%	0 ,0%	1 4,8%	1 4,8%
Especialista	0 ,0%	2 9,5%	0 ,0%	2 9,5%
Mestre	2 9,5%	8 38,1%	5 23,8%	15 71,4%
Doutor	0 ,0%	3 14,3%	0 ,0%	3 14,3%
Total	2 9,5%	13 61,9%	6 28,6%	21 100,0%

Fonte: Pesquisa Direta na IES (2006)

3.4 ANÁLISE DA QUALIDADE DO ENSINO

Como mencionado no “Procedimento Metodológico” do trabalho, a *proxy* de qualidade do ensino em termos de ação didático-pedagógica, por parte dos docentes, foi mensurada através da percepção dos alunos matriculados nas Instituições de Ensino Superior estudadas.

O instrumento de coleta foi submetido ao teste de consistência *Alfa de Cronbach* que permite identificar se as questões pertencem ao mesmo grupo e se a utilização da escala foi compreendida pelos alunos, de acordo com os preceitos metodológicos estabelecidos no trabalho. O teste está resumido na tabela 27 a seguir:

Tabela 27 – Resultado da Confiabilidade do Questionário Por IES (Teste *Alfa de Cronbach*)

IES	Alfa de Cronbach	N de Itens
UFPE	,860	23
FACAPE	,956	23
UNICAP	,904	23
ESUDA	,915	23
FOCCA	,915	23
SOPECE	,901	23
FAFICA	,916	23
FACET	,918	23
FAVIP	,956	23
FASH	,939	23
FACIG	,948	23
FAJOLCA	,927	23
FBV	,949	23

Fonte: Output do Software sobre os dados da Pesquisa Direta nas IES's (2006)

Conforme a tabela 27, pode-se observar que as respostas dadas pelos alunos nos 23 itens do questionário tiveram uma consistência bastante significativa, de acordo com os limites preconizados pela literatura pesquisada (acima de 0,70); ou seja, os alunos das IES's comungam de uma coerência perceptiva sobre o objeto de pesquisa, desta forma garantindo robustez às análises feitas neste trabalho.

Com o objetivo de aumentar as evidências sobre a consistência do questionário foi calculado o *Alfa de Cronbach*, considerando exclusões de cada itens do questionário, de forma a identificar um melhoramento ou não da consistência com a exclusão. Verificou-se, conforme o Apêndice C, que as exclusões escalonadas de cada item do questionário não alteraram significativamente o indicador de consistência.

Como as análises a seguir utilizaram os preceitos da análise regressiva multivariada, a hipótese de não existência de “Multicolinearidade” deve ser respeitada. A existência de um intenso grau de associação entre as variáveis regressoras provoca um fenômeno conhecido em Estatística como “Colinearidade”, ou seja, a sobreposição entre as variáveis explanatórias impossibilita o modelo de determinar o real (ou específico) grau de explicação e significância dos parâmetros em relação ao comportamento da variável dependente, provocando o que se convencionou chamar “viesamento” dos parâmetros regressivos (GUJATARI, 2000, p. 184). Desta forma a solução convencional, segundo Brooks (2002, p. 345), seria a eliminação de uma das variáveis do modelo, a menos significativa estatisticamente. Tendo em mente isso foi estimada uma matriz de correlação entre as variáveis explanatórias do modelo referente à qualidade do ensino, evidenciada na tabela a seguir:

Tabela 28 – Matriz de Correlação Entre as Variáveis Explicativas do Modelo em Relação à Qualidade do Ensino

		QCD_Mestre	QCD_Doutor	TI
QCD_Mestre	<i>Correlação de Pearson</i>	1	0,386	0,346
	<i>Sig. (Bi-caudal)</i>		0,193	0,247
	<i>N</i>	13	13	13
QCD_Doutor	<i>Correlação de Pearson</i>	0,386	1	0,922*
	<i>Sig. (Bi-caudal)</i>	0,193		0,000
	<i>N</i>	13	13	13
TI	<i>Correlação de Pearson</i>	0,346	0,922*	1
	<i>Sig. (Bi-caudal)</i>	0,247	0,000	
	<i>N</i>	13	13	13

Notas:
 (*) Significante a 1%
 (**) Significante a 5%
 (***) Significante a 10%

Fonte: Output do Software sobre os dados da Pesquisa Direta nas IES's (2006)

Pode-se constatar, através da Tabela 28, que existe um intenso grau de associação entre a variável “QCD_Doutor” e “TI”, provocada, principalmente, pela intensa atividade de pesquisa realizada por docentes com essa qualificação e que naturalmente exige um tempo maior de dedicação a IES (essas convicções são aprofundadas na seção seguinte que discute a produção científica dos docentes).

Todavia, para que a variável seja considerada no modelo, devido a sua sustentabilidade teórica, sem que o efeito anteriormente evidenciado interfira nos resultados estatísticos, decidiu-se por não eliminá-la por completo do modelo e sim modificá-la de forma a torná-la um atributo qualitativo do corpo docente, já que como constatado na seção anterior, algumas Instituições sequer têm algum docente em regime de tempo integral. Assim, acreditando que seja possível um relacionamento significativo foi criada uma *Dummy* para identificar se a diferenciação qualitativa, em termos de presença ou não de docentes em regime de tempo integral nas IES é relevante ou não.

Tabela 29 – Matriz de Correlação Entre as Variáveis Explicativas do Modelo em Relação à Qualidade do Ensino (Inserindo a *Dummy*)

		QCD_Mestre	QCD_Doutor	Dummy_TI
QCD_Mestre	<i>Correlação de Pearson</i>	1	0,386	0,469
	<i>Sig. (Bi-caudal)</i>		0,193	0,106
	<i>N</i>	13	13	13
QCD_Doutor	<i>Correlação de Pearson</i>	0,386	1	0,179
	<i>Sig. (Bi-caudal)</i>	0,193		0,558
	<i>N</i>	13	13	13
Dummy_TI	<i>Correlação de Pearson</i>	0,469	0,179	1
	<i>Sig. (Bi-caudal)</i>	0,106	0,558	
	<i>N</i>	13	13	13

Notas:
 (*) Significante a 1%
 (**) Significante a 5%
 (***) Significante a 10%

Fonte: Output do Software sobre os dados da Pesquisa Direta nas IES's (2006)

A modificação surtiu efeito, a priori, positivo, pois anulou o efeito da multicolinearidade das variáveis explicativas, proporcionando uma consistência estatística e um embasamento para análise mais segura (Tabela 29).

Tabela 30 – Resumo Estatístico do Modelo Regressivo Multivariado

Variável Dependente	Variáveis Independentes			P-Valor (ANOVA)
	QCD_Mestre	QCD_Doutor	Dummy_TI	
QE_GERAL (P-Valor)	-0,011 (0,751)	-0,186* (0,011)	0,547 (0,151)	0,034
Notas:				
(*) Significante a 1%				
(**) Significante a 5%				
(***) Significante a 10%				

Fonte: Output do Software sobre os dados da Pesquisa Direta nas IES's (2006)

A Tabela 30 evidencia que nem a qualificação em Mestrado, nem a presença de professores em regime de tempo integral são significantes, nos níveis preestabelecidos, para explicar a *proxy* de “qualidade do ensino” de forma geral no Estado. Por outro lado, a quantidade de doutores no corpo docente mostrou-se significativa, porém de forma inversa, ou seja, quanto maior for a quantidade de Doutores espera-se uma piora no *score* “qualidade do ensino” na IES.

Desejando aprofundar as análises sobre a problemática do ensino, tendo em vista que cada seção do questionário espelha uma variável específica sobre a atuação didático-pedagógica docente, a variável “QE_GERAL” foi subdividida em três variáveis (QE_MT, QE_EP e QE_EA), conforme o questionário aplicado (Apêndice B) e o “Procedimento Metodológico” da pesquisa.

A Tabela 31 demonstra os resultados mais específicos sobre as variáveis usadas no modelo. A primeira seção da referida tabela relata que, em termos de

explicação da variável “técnicas e procedimentos metodológicos de ensino”, a qualificação em mestrado mostrou-se não significativa, pois, como preconizado na revisão teórica, a qualificação neste nível não propicia, na grande maioria dos casos, um desenvolvimento de habilidades metodológicas de ensino. Por outro lado, as variáveis relacionadas à qualificação em doutoramento e a presença de docentes em regime de tempo integral mostraram-se relevantes estatisticamente.

No que diz respeito à carga horária dos docentes, esse comportamento já era esperado, tendo em vista que a dedicação integral proporciona um maior tempo para preparar aulas, pesquisar e se reciclar (NOSSA, 1999b); porém, essa evidência não pode ser encarada como um bom preparo dos docentes em regime de tempo integral para a docência, e sim como um contexto propiciador de uma maior disponibilização temporal para a atividade de ensino e que, conseqüentemente, surtiu efeito sobre a percepção dos discentes no ponto específico. Vale ressaltar ainda que apesar da forte correlação positiva entre a carga horária em tempo integral e a qualificação em doutorado (Tabela 28), esse quadro não invalida a constatação anterior, pois com a modificação da variável explicativa “TI” foi possível captar de forma mais eficiente a participação de docentes que não são Doutores, mas que se dedicam de forma integral a sua Instituição.

Por outro lado, a titulação do corpo docente em termos de doutorado exerce uma relação de dependência inversa sobre o *score* de “qualidade do ensino”.

Tabela 31 – Resumo Estatístico dos Modelos Regressivos Com as Novas Variáveis Dependentes

Variável Dependente	Variáveis Independentes			P-Valor (ANOVA)
	QCD_Mestre	QCD_Doutor	Dummy_TI	
QE_MT (P-Valor)	-0,021 (0,613)	-0,142*** (0,074)	1,116** (0,027)	0,055
QE_EP (P-Valor)	0,038 (0,314)	-0,232* (0,005)	0,169 (0,663)	0,032
QE_EA (P-Valor)	-0,050 (0,148)	-0,183* (0,009)	0,356 (0,308)	0,012

Notas:
 (*) Significante a 1%
 (**) Significante a 5%
 (***) Significante a 10%

Fonte: Output do Software sobre os dados da Pesquisa Direta nas IES's (2006)

Em relação à variável “Processo Ensino-Aprendizagem” (QE_EA), o contexto associativo repetiu-se. A qualificação em mestrado e a presença de docentes em tempo integral, pelas razões teóricas e discursivas já estabelecidas, mostraram-se insignificantes estatisticamente, no entanto, a qualificação docente em doutorado mostrou-se, outra vez, significativa e inversa.

Deixando um pouco de lado a inconsistência lógica provocada pelos resultados associados a variável que exprimiu a qualificação em doutorado nas regressões, que será retomada propositalmente nas próximas seções, e desejando agora aprofundar questões mais específicas sobre nuances da prática docente desenvolvida no Estado, vinculada aos achados da pesquisa, foca-se as atenções analíticas ao processo Ensino-Aprendizagem de forma mais elucidativa, já que autores como [(CUNHA, 1989); (VASCOLCELOS, 1996; TEODORO &

VASCONCELOS, 2003); (LUCKESI, 1997)] mais especificamente (LOPES, 1999), identificam esse fenômeno como um dos mais críticos de todo o processo Educacional.

O resultado da pesquisa leva a acreditar que muito se tem a fazer sobre essa temática nos cursos de Ciências Contábeis do Estado. Ou seja, a predominância de docentes sem qualquer preparo para a docência não propicia um estado de mudança, coroando a dominação do paradigma mecanicista e tecnicista que impõe um processo preestabelecido de transformação do saber (ou domesticação), desconsiderando de forma absoluta a necessidade do reconhecimento da capacidade de percepção individual e criatividade de cada discente no processo educacional. Ou seja, a ineficiência de grande parte deste processo está na contemplação irrestrita de um processo mecânico sobre um processo eminentemente orgânico (Transformação do Conhecimento em Saber).

Tais resultados, portanto, levam a acreditar, não desconsiderando a influência de outras possíveis variáveis neste processo, mas evidenciando sua representatividade, que a concepção pedagógica centrada no professor transforma-o em um engenheiro do comportamento científico do discente, não oportunizando ao aprendiz a possibilidade de reflexão, construção e recriação do conhecimento adquirido, de forma a condená-lo a reprodução de idéias alheias e entendidas como verdades absolutas. A pedagogia do aprisionamento se configura como uma ditadura intelectual esterilizante não mais aceitável, tendo em vista que o enquadramento histórico que embasou tal concepção não mais se sustenta em dias de globalização e exigências cada vez mais rigorosas em termos de atuação profissional.

Daí a necessidade de uma maior promoção da participação do discente de nível superior sustentada em um processo executivo de aprendizagem através da troca de informações, reflexões, experiências passadas, pontos de vistas, etc. Isso só é possível quando se materializa um verdadeiro grupo de trabalho, onde o professor dentro desse grupo se posiciona como mediador (ou facilitador), através de atitudes direcionadas aos objetivos estabelecidos pela disciplina e pelo grupo. Ou seja, um processo de interação e parceria onde o professor e o aluno se colocam no mesmo plano, expurgando o modelo tradicionalista dicotômico de conflito permanente, onde o professor é o “dono” da verdade e o aluno simplesmente tem que absorver e “decorar” os conhecimentos transmitidos (SANTOS, 2003).

O que corrobora com as argumentações feitas sobre o assunto é um pergunta feita aos discentes no questionário aplicado sobre as dificuldades enfrentadas em uma disciplina que eles classificaram como de baixo aproveitamento. Mais de 54% dos respondentes indicaram que a principal causa da dificuldade no aprendizado foi o despreparo do docente em termos de ação didático-pedagógica na condução da disciplina que ministrava.

Esta deficiência naturalmente acontece pela falta de contato, na formação e na qualificação dos referidos docentes, com disciplinas como: “Sociologia Educacional”, “Psicologia da Educação”, “Didática”, entre outras. Além do mais a simples presença da uma disciplina “Metodologia do Ensino Superior” não garante, primeiro o cumprimento da mesma, pois em todos os cursos de pós-graduação *stricto sensu* estudados ela é eletiva, nem o sucesso no processo educacional, pois como afirmam Lampert (1999) e Masetto (2003a), a maioria das ofertas desta disciplina, em curso de outras áreas do saber, tem uma característica “tecnicista”, detendo-se ao ensino de um conjunto de técnicas, habilidade e competências

metodológicas para trabalhar com alunos em sala de aula (planejamento de disciplinas, avaliação, técnicas de comunicação, dinâmica de grupo, postura, recursos áudio-visuais, etc), sem uma preocupação mais específica com o processo educacional em si e suas nuances.

3.5 ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Paralelamente à discussão feita na seção anterior faz-se necessário analisar o outro lado da problemática, já que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* contemplam a pesquisa e a formação de pesquisadores, esperando que quanto maior a sua formação maior seria a sua produção científica e desta forma embasando ainda mais os achados relacionados à qualidade do ensino.

Tabela 32 – Resumo Estatístico do Modelo Regressivo Multivariado Relacionado à Produção Científica dos Docentes

Variável Dependente	Variáveis Independentes			P-Valor (ANOVA)
	Dummy_Mestre	Dummy_Doutor	Dummy_TI	
PC (P-Valor)	1,500 (0,169)	16,576* (0,000)	3,910* (0,005)	0,000

Notas:
 (*) Significante a 1%
 (**) Significante a 5%
 (***) Significante a 10%

Fonte: Output do Software sobre os dados da Pesquisa Indireta no Banco de Dados do CNPq (2006)

Como apontado na seção anterior, pode existir “colinearidade” entre as variáveis regressoras do modelo. Os resultados desta preocupação estão evidenciados na tabela a seguir:

Tabela 33 – Matriz de Correlação Entre as Novas Variáveis Explicativas do Modelo

		Dummy_Mestre	Dummy_Doutor	Dummy_TI
Dummy_Mestre	<i>Correlação de Pearson</i>	1		-0,028
	<i>Sig. (Bi-caudal)</i>			0,724
	<i>N</i>	159		159
Dummy_Doutor	<i>Correlação de Pearson</i>		1	0,538**
	<i>Sig. (Bi-caudal)</i>			0,000
	<i>N</i>		159	159
Dummy_TI	<i>Correlação de Pearson</i>	-0,028	0,538**	1
	<i>Sig. (Bi-caudal)</i>	0,724	0,000	
	<i>N</i>	159	159	159

Notas:
 (*) Significante a 1%
 (**) Significante a 5%
 (***) Significante a 10%

Fonte: Output do Software sobre os dados da Pesquisa Direta nas IES's (2006)

Fica claro através das evidências da Tabela 33 que existe uma significativa relação entre a qualificação em doutoramento e o tempo de dedicação à Instituição dentre os docentes considerados (159 entre os 330 que possuíam currículo Lattes),

o que já era esperado devido ao alto volume de atividade científica desenvolvido por professores com essa qualificação, demandando desta forma, maior dedicação à Instituição. Optou-se, contudo, por eliminar a variável com menor significância no modelo, ou seja, a “Dummy_TI”.

Tabela 34 – Resumo Estatístico do Novo Modelo Regressivo Multivariado
Relacionado à Produção Científica dos Docentes

Variável Dependente	Variáveis Independentes		P-Valor (ANOVA)
	Dummy_Mestre	Dummy_Doutor	
PC (P-Valor)	2,098** (0,050)	19,609* (0,000)	0,000

Notas:
 (*) Significante a 1%
 (**) Significante a 5%
 (***) Significante a 10%

Fonte: Output do Software sobre os dados da Pesquisa Indireta no Banco de Dados do CNPq (2006)

Os novos resultados expostos na Tabela 34 mostram que tanto a qualificação em mestrado como em doutorado influenciam significativamente o volume de produção dos docentes; no entanto, a qualificação docente em doutorado detém uma potencialidade maior em relação à qualificação em mestrado, quando o assunto é volume de produção científica, conforme os valores absolutos dos coeficientes da regressão. Ou seja, a propensão a um maior volume de produção está no docente doutor, com mais de dez vezes mais representatividade multiplicativa em relação ao docente mestre.

Com o objetivo de buscar novas evidências que ajudem a melhor embasar os resultados anteriores, optou-se por utilizar um método regressivo alternativo, onde a variável dependente se configura como uma variável qualitativa dicotômica, mais

conhecido como “Modelo Logit”, que estima um modelo linear de probabilidade entre os limites de uma variável regredida binária (GUJATARI, 2000). Para possibilitar tal alternativa, foi transformada a variável dependente utilizada no modelo anterior, em uma variável binária, onde “1” seria o docente com produção igual ou acima da média dos professores pesquisados e “0” o contrário.

Tabela 35 – Resumo Estatístico do Modelo Logit Relacionado à Produção Científica dos Docentes

Variável Dependente	Variáveis Independentes	
	Dummy_Mestre	Dummy_Doutor
PC_Binário (P-Valor)	1,100** (0,037)	4,630* (0,000)
Notas: (*) Significante a 1% (**) Significante a 5% (***) Significante a 10%		

Fonte: Output do Software sobre os dados da Pesquisa Indireta no Banco de Dados do CNPq (2006)

Os resultados da Tabela 35 reforçam os achados anteriores, denotando o forte grau de explicação do atributo qualitativo “titulação” no volume de produção científica dos docentes em estudo.

Os resultados demonstrados nesta seção elucidam a problemática levantada e reforçam as evidências empíricas da seção anterior, quando demonstram que a qualificação *stricto sensu* dos docentes está muito mais ligada à formação de pesquisadores e, conseqüentemente, a produção científica do que a um preparo para atuação docente de boa qualidade.

CONCLUSÃO

Os achados das duas últimas seções do trabalho propiciam o seu entrelaçamento, de forma a elucidar a inconsistência provocada pela variável relacionada à qualificação docente em doutorado, no que diz respeito ao relacionamento explicativo significativo e inverso com a variável “qualidade do ensino”. Ou seja, os achados das referidas seções falam sobre um ambiente sócio-educacional onde estão inseridos os indivíduos condutores deste processo, de forma que uma análise isolada de casualidade se torna inconsistente e despropositada, a partir do momento que não contempla todas as nuances da sistemática Educacional.

Portanto, deve-se buscar uma análise elucidativa e globalizada que propicie a identificação das variáveis ambientais que interferem neste comportamento. Tendo isto em mente não é difícil perceber que varias são as conotações legais e normativas inseridas neste ambiente que exercem pressão sobre a conduta profissional dos docentes e mais especificamente dos Doutores.

Isto quer dizer que os modelos regressivos das referidas seções revelaram um contexto sócio-ambiental mais amplo, influenciado por normas, resoluções e leis que provocam reações diretas no comportamento desses docentes. Ou melhor dizendo, a conduta de um docente pós-graduado em doutorado se distancia da sala de aula, porque as exigências ambientais provocadas por agentes reguladores e fomentadores da Pesquisa e do Ensino (MEC, CAPES, CNPq entre outros) no país levam a uma contemplação da pesquisa em detrimento do ensino, a partir do momento que o reconhecimento acadêmico, a avaliação de programas de pós-graduação *stricto sensu* (eminentemente promovidos por docentes com esta qualificação) e principalmente o financiamento de pesquisas e projetos são

determinados pela qualidade e o volume da produção científica destes docentes, sobrando assim pouco espaço para a dedicação à docência em nível de graduação.

De acordo com todo o processo analítico e discursivo provocado pelas evidências teóricas e empíricas do trabalho, fica claro que os preceitos legais emanados da LDB (lei nº 9394/96) não influenciam de forma positiva a qualidade do ensino e sim da pesquisa no Estado de Pernambuco.

Isto leva a acreditar que toda a sistemática que norteia a regulamentação da educação superior está equivocada em sua essência, transparecendo a necessidade de um repensar em termos de formação docente, de forma a ser reconhecida as limitações do processo educacional vigente, não só em termos legais e normativos, como também na mentalidade dos agentes envolvidos. Isto é, o aprofundamento da discussão sobre uma reformulação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* mencionados na pesquisa; no entanto, sem radicalismo ou extremismo de concepção, pois os referidos cursos desempenham um papel significativo na formação de pesquisadores, que naturalmente faz parte do contexto educacional, pois como afirma Demo (2000, p. 04) “quem ensina carece pesquisar, quem pesquisa carece ensinar [...] professor que só ensina jamais o foi”.

Considerando que o processo educacional superior não tem um fim em si mesmo, a continuidade da sistemática atual naturalmente interferirá em outras variáveis vinculadas e dependentes do processo educacional efetivo, ou seja, o despreparo docente leva a formação de profissionais inseguros, estéreis de posicionamento crítico e de opinião, incapazes, em grande parte, de interagir com o conhecimento de forma a propiciá-lo ferramental para implantação de um processo de mudança, condenando-o a mediocridade profissional.

Acredita-se que a saída mais eficaz para uma mudança significativa na qualidade da atuação docente seja a flexibilização das grades curriculares dos cursos de graduação, com opcionalidade de um número de disciplinas eletivas que oportunizassem aos graduandos futuros docentes de contabilidade um universo de saberes didático-pedagógico de habilidades e competências educacionais, que melhor possibilitassem os procederes da transmissão do conhecimento, meio básico para a percepção do Saber. E que a sua contemplação, por parte do discente, se posiciona-se como pré-requisito para o desenvolvimento da docência no curso superior de Ciências Contábeis.

Existe, no entanto, ações de cunho imediatista que devem ser tomadas para que a realidade educacional do curso se transforme, mesmo que parcialmente. As instituições, emergencialmente, devem proporcionar cursos de curta e longa duração que promovam reciclagem e preparo didático-pedagógico dos seus docentes de forma a minimizar a lacuna formativa deste tipo de profissional.

E mantendo-se a estrutura curricular dos cursos *stricto sensu* na área específica, supostamente, teríamos docentes com uma boa formação para a pesquisa e também com uma melhor formação didático-pedagógica, desde que as mudanças supramencionadas fossem cumpridas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. (Org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

BABIN, Barry *et al.* *Fundamentos de Métodos de Pesquisa em Administração*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

BALZAN, Newton César. *A Didática e a questão da Qualidade do Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 1987.

BEUREN, Ilse Maria *et al.* *Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade*. São Paulo: Atlas, 2003.

BRASIL. Lei nº 5.540/68. Estabelece as Normas de Organização e Funcionamento do Ensino Superior. *Reforma Universitária*. Disponível na internet: <<http://www.presidencia.gov.br>>

_____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Saraiva, 2003.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível na internet: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 20-02-2004.

BROOKFIELD, Stephen D. *Understanding and facilitating adult learning: a comprehensive analysis of principles and effective practices*. Buckingham: Open University Press, 1996.

BROOKS, Cris. *Introductory Econometrics for Finance*. New York: Cambridge University Press, 2002.

CAPPELETTI, Isabel Franchi; A Docência no Ensino de 3º Grau. In: D'ANTOLA, Arlete (org.). *A Prática Docente na universidade*. São Paulo: EPU, 1992

CARVALHO, Anna Maria Pessoa. A pesquisa no ensino, sobre o ensino e sobre a reflexão dos professores sobre seus ensinamentos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, p57-67, jul/dez.2002.. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em 15-03-2006.

CORRAR, Luiz João *et al.* *Pesquisa Operacional: para decisão em contabilidade e administração – Contabilometria*. São Paulo: Atlas, 2004.

COSTA, Antônio Carlos Gomes. *O Professor como Educador*. Salvador: Fundação Luís Eduardo Magalhães, 2001.

CUNHA, Maria Isabel. *O Bom Professor e sua Prática*. Campinas: Papirus, 1989.

DELORS, J.. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 2001.

DEMO, Pedro. *Desafios Modernos da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. *Educar pela Pesquisa*. São Paulo: autores associados, 2000.

_____. *Universidade, Aprendizagem e Avaliação*. Porto Alegre: Medição, 2004.

FAVARIN, Antônio M. *Didática aplicada ao ensino de contabilidade em nível de 3º grau*. São Paulo. 1994. Dissertação de [Mestrado] – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

FAVERO, Hamilton. Análise crítica do ensino de ciências contábeis. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CONTABILIDADE, 14, 1992, Salvador. *Anais...* Brasília: Conselho Federal de Contabilidade, 1992.

FERNANDES, Florestan. A Formação Política e o Trabalho do Professor. In: CATANI, Denice et. al. (org.). *Universidade, Escola e Formação de Professores*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

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), 1992, Salvador. *Anais...* Brasília: Conselho Federal de Contabilidade, 1992.

_____. Educação Contábil no Brasil: Problemas e soluções passíveis. *Boletim do IBRACON*. São Paulo, ano XX, n. 233, out. 1997.

FREIRE, Paulo; SCHOR, Ira. *Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. *Concepção Dialética da Educação*: Um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 1983.

GARCIA, Walter E. Perspectivas em conflito na formação de professores. *Revista de Administração Educacional da UFPE*, Recife, v.1, n.7, p.127-134, já./jul., 2001.

GODOY, Arilda Schimit. Ensino Universitário: fatores influentes em sala de aula sob a ótica do aluno. In: WANDERLEY, Luiz E.. W.; D'ANTOLA, Arlette (Orgs.) *A prática docente na universidade*. São Paulo: EPU, 1992, p. 67-89.

_____. Formação e iniciação do professor universitário: apontamentos a partir do estudo de Gabriades. In: QUELUZ, Ana G. (Org.) *Educação sem fronteiras: em discussão o ensino superior*. São Paulo: Pioneira, 1996, p. 99-103.

_____; MOURA, João Augusto; SANTOS, Flávia Cristina. Avaliação do impacto dos anos de graduação sobre os alunos: Estudo exploratório com estudantes do último

ano dos cursos de Ciências Contábeis e Administração de uma faculdade particular de São Paulo. *Administração On Line – Revista da FECAP*. 2001. Disponível em: http://www.fecap.br/adm_online/art21/arilda21.htm. Acesso: 15-02-2006.

GUJARATI, Damodar N.. *Econometria Básica*. São Paulo: Pearson, 2000.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS – INEP. *Relatórios Estatísticos do Censo da Educação Superior*. Disponível na internet: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em 25-02-2006.

_____. *Banco de Dados*. Disponível na internet: <<http://www.educacaosuperior.inep.gov.br>>. Acesso em 25-02-2006.

IUDÍCIBUS, Sérgio de. *Teoria da contabilidade*. São Paulo: Atlas, 1997.

_____; MARION, José Carlos. A Formação do Contador sob o Ponto de Vista do usuário dos Serviços Contábeis. *Revista Brasileira de Contabilidade*. Rio de Janeiro, n. 43, 1982.

KERTÉSZ, Izabella; LORENSONI, Lucinda Maria. Avaliação de Desempenho do Professor de Ensino Superior: Uma Proposta para a análise e reflexão. *Educação-PUCRS*. Porto Alegre, n.21, 1991.

KOLIVER, Olivio. As Diretrizes Curriculares e a Formação dos Contadores. *Revista brasileira de Contabilidade*. Brasília, v.28, n.119, set./out., 1999.

KRAEMER, Maria Elisabeth Pereira. Reflexões Sobre o Ensino da Contabilidade. *Revista Brasileira de Contabilidade*. nº 153, p. 65-79, maio-jun 2005.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, 1983.

LAMPERT, Ernani. O Professor Universitário e a Tecnologia. *Universidade e Sociedade*. Brasília: Ed. Sindicato ANDES Nacional, vol. 9. nº 20, p. 65-68 set/dez./1999.

LAFFIN, Marcos. O professor de contabilidade no contexto de novas exigências. *Revista Brasileira de Contabilidade*. Brasília: Conselho Federal de Contabilidade, nº 127, p. 20-32, jan./fev. 2001.

LEITE FILHO, Geraldo Alemandro. Influências da escola contábil italiana e norte-americana nos métodos de ensino da contabilidade no Brasil: Um estudo exploratório. In: 3º CONGRESSO USP DE CONTABILIDADE. *Anais...* São Paulo, 2003.

LOPES, Jorge E. Gusmão. O Modelo Transacional de Liderança Organizacional Aplicada a Educação. *Revista de Administração Educacional*. Recife, v.1, 01, jul/dez 1997.

_____. O Modelo Transacional de Liderança Organizacional Aplicada a Educação. *Revista de Administração Educacional*. Recife, v.1, 03, jan/jun 1999.

_____; SILVA, Felipe Dantas Cassimiro; PEDERNEIRAS, Marcleide Maria Macedo; MULATINHO, Caio Eduardo Silva. *O Fazer do Trabalho Científico em Ciências Sociais Aplicadas*. Recife: Editora Universitária, 2006.

LOWMAN, Joseph. *Dominando as Técnicas de Ensino*. São Paulo: Atlas, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos et al.. *Fazer Universidade: Uma proposta metodológica*. São Paulo: Cortez, 1997.

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.

MARION, José Carlos. *O Ensino da Contabilidade*. São Paulo: Atlas, 1996.

_____. Metodologia do Ensino de Contabilidade. *Revista Brasileira de Contabilidade*, Brasília, nº 44, jan./mar., 1983.

_____. Efeitos do ensino da contabilidade na qualidade profissional. *Revista Brasileira de Contabilidade*, Brasília, nº.58, 1986.

_____. Discussão sobre metodologia de ensino aplicável à contabilidade. *Revista do Conselho de Contabilidade de São Paulo*, São Paulo, nº 08, 1999.

_____. A Importância da Pesquisa no Ensino da Contabilidade. *Portal da Classe Contábil*. (2003a) Disponível em:
<http://www.classecontabil.com.br/servlet_art.php?id=178>. Acesso em: 28-02-2006.

_____. A Busca da Qualidade no Ensino Superior de Contabilidade no Brasil. *Portal da Classe Contábil*. (2003b). Disponível em:
<http://www.classecontabil.com.br/servlet_art.php?id=128>. Acesso em: 28-02-2006

MARTINS, Gilberto de Andrade. *Manual para elaboração de Monografias e Dissertações*. 2ª Ed. São Paulo: Atlas, 1994.

_____. *Estatística Geral e Aplicada*. São Paulo: Atlas, 2002.

MASSETO, Marcos Tarcísio. Cursos de Metodologia de ensino superior: uma abordagem crítica. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, v. 14, n. 02, 173-337, jul-dez, 1988.

_____. Pós-Graduação e a formação de professores para o 3º grau. *Revista da Associação Nacional de Educação*. São Paulo: Cortez Editora, n. 21, 56-60, 1995.

_____. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus Editorial, 2003a.

_____. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, Antônio; VASCONCELOS, Maria L. (orgs.). *Ensinar e aprender no ensino superior*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2003b.

MOREIRA, Antônio Flávio (org.). *Formação de Professores – Pensar e Fazer*. São Paulo: Cortez, 1996.

MOREIRA, Daniel A.. (org.). *Didática do ensino superior*. São Paulo: Pioneira, 1997.

MORIN, E.. *Os Sete saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.

NÉRICI, Imídeo Giuseppe. *Introdução à didática geral*. Rio de Janeiro: Científica, 1997.

NOSSA, Valcemiro, *Ensino da Contabilidade no Brasil: Uma análise crítica da formação do corpo docente*. São Paulo. 1999a. Dissertação de [Mestrado]. Faculdade de Economia e Administração.

_____. Formação do Corpo Docente dos Cursos de Graduação em Contabilidade no Brasil: Uma Análise Crítica. Caderno de Estudos da FIEPECAFI, São Paulo: USP n. 21, mai.-ago., 1999b.

_____. A necessidade de professores qualificados e atualizados para o ensino da contabilidade. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GESTÃO ESTRATÉGICA DE CUSTOS (6), 1999, São Paulo. *Anais...* São Paulo, 1999c.

NÓVOA, Antonio (Org.). *Vidas de professores*. 2ª ed. Porto: Porto, 1995.

PEREIRA, Anísio Cândido; ROLLO. Lúcia Frasin. Análise do Processo Educacional contábil sob o prisma de seus elementos de maior relevância. *Revista Brasileira de Contabilidade*. Brasília: Conselho Federal de Contabilidade, nº 142, jul./ago.. 2003.

PEREIRA, J. T.. *Análise de Dados Qualitativos*. São Paulo: Edusp, 2001.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Lea G. C. *Docência do ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

ROCHA, Lúcia Maria França. A Relação Pesquisa/Ensino nas instituições de Ensino Superior. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 67, n. 155, jan-abr 1986.

RORIGUES, Alberto Almeida. A importância do Professor no Ensino e a Educação Contábil. In: ENCONTRO DE PROFESSORES DOS CURSOS DE CONTABILIDADE DO RIO DE JANEIRO. *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 DAS CIÊNCIAS – SBPC. *Anais...* Belo Horizonte, v. 1, p. 104-107, jul. 1997

SANTOS, José Ricardo. *Avaliação do Desempenho dos Docentes e dos Cursos da Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana – Um Estudo de Caso*. 2004. Dissertação de [Mestrado]. Universidade Federal de Santa Catarina (Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção).

SANTOS, Roberto Vatan dos. Jogos de Empresas Aplicados ao Processo Ensino e Aprendizagem de Contabilidade. *Revista de Contabilidade & Finanças da USP*. São Paulo, n. 31, jan/abr 2003.

SANTOS, Sandra Carvalho. O processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno: Aplicação dos “sete princípios para a boa prática na educação de ensino superior”. *Caderno de Pesquisas em Administração*, São Paulo, v. 08, nº 1, janeiro/março 2001.

SCHMIDT, Paulo. A Realidade da Pós-graduação *strictu sensu* no Brasil. CONGRESSO BRASILEIRO DE CONTABILIDADE (14). *Anais...* Fortaleza (CE), out. 1996.

SCHMIDT, Paulo. *História do pensamento contábil*. Porto Alegre: Bookman, 2000.

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, 1985.

SILVA, Antônio Carlos Ribeiro da. Mudanças de Paradigma no Ensino da Contabilidade. *Revista Contabilidade e Informação*, Ijuí: UNIJUÍ, n. 10, jul.-set., 2001.

SCHÖN, Donald. *Educating the reflective practitioner*. São Francisco: Jossey Bass, 1987.

STRASSBURG, Udo. Avaliação do professor de Contabilidade – algumas considerações. *Revista Brasileira de Contabilidade*, Brasília: CFC n. 141, mai.-jun., 2003.

TEODORO, Antônio; VASCONCELOS, Maria L. (Orgs.). *Ensinar e aprender no ensino superior*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2003, p. 79-108.

TIMPSON, William; BENDEL-SIMSO, Paul. *Concepts and choices for teaching: meeting the challenges in higher education*. Madison: Altwood, 2003.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho. *A Formação do Professor de 3º Grau*. São Paulo: Pioneira, 1996.

WASELFISZ, Jacobo. *Qualidade e Recursos Humanos nas Escolas*. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 2000.

ZABALZA, Miguel A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed. 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Modelo de Questionário (coordenadores)



Nome da Instituição: _____

Caro Coordenador,

Peço sua colaboração para a coleta de alguns dados pertinentes à pesquisa de Dissertação de Mestrado sobre a Temática: *Educação Contábil*. Gostaria que o Sr(a). respondesse o seguinte questionário através de sua influência e conhecimento, com o objetivo de radiografar o quadro docente em relação as preocupações com a qualidade do ensino.

1. Qual o critério do Departamento de ciências Contábeis para a admissão de professores?
2. Existe incentivo (financeiro, de tempo, etc.) por parte da instituição para a qualificação em mestrado e doutorado dos docentes? De que forma isso acontece?
3. Em relação ao Regime de Trabalho, existe incentivo, por parte da Instituição de Ensino, para a dedicação docente em tempo Integral (ou dedicação exclusiva)? De que forma isso acontece?
4. Existe uma preocupação por parte da instituição em oferecer meios para os quais qualifiquem os seus docentes efetivos no trato com proceder metodológico-pedagógico de ensino (cursos, palestra, debates, etc)?
5. Existe uma preocupação, por parte da Instituição, em incentivar a produção científica dos docentes e alunos?
6. Existe uma preocupação por parte do departamento em oferecer disciplinas, que na ótica da instituição prepare ou inicie o discente à docência na graduação? Se existe, de que forma isto está sendo executado?

Grato pela sua cooperação.

APÊNDICE B – Modelo de Questionário (Professores)



Nome da Instituição: _____

Caro Aluno,

Gostaríamos que você respondesse o questionário abaixo da forma mais sincera possível em relação ao corpo docente de sua instituição como um todo, tendo em vista que você é um formando e teve experiência ao longo do curso com os professores da instituição. Marque um “X” no quantitativo que melhor expressa sua percepção em cada sentença abaixo.

A. METODOLOGIA E TÉCNICAS DE ENSINO

Na sua percepção, em relação aos os professores da sua Instituição (Faculdade ou Universidade), de um modo geral eles:

1) Informam o programa e objetivos da disciplina.

- 1 – 0% a 20% dos professores
- 2 – 21% a 40%
- 3 – 41% a 60%
- 4 – 61% a 80%
- 5 – 81% a 100%

2) Abordam o conteúdo, atendendo aos objetivos da disciplina e do curso.

- 1 – 0% a 20% dos professores
- 2 – 21% a 40%
- 3 – 41% a 60%
- 4 – 61% a 80%
- 5 – 81% a 100%

3) Utilizam linguagem clara e acessível ao ministrar as aulas, e desta forma facilitando a sua compreensão do assunto.

- 1 – 0% a 20% dos professores
- 2 – 21% a 40%

- 3 – 41% a 60%
- 4 – 61% a 80%
- 5 – 81% a 100%

4) Relacionam teoria e prática na abordagem dos conteúdos (utilizando exemplos práticos e analogias)

- 1 – 0% a 20% dos professores
- 2 – 21% a 40%
- 3 – 41% a 60%
- 4 – 61% a 80%
- 5 – 81% a 100%

5) Indicam mais de quatro fontes de consulta sobre o assunto estudado.

- 1 – 0% a 20% dos professores
- 2 – 21% a 40%
- 3 – 41% a 60%
- 4 – 61% a 80%
- 5 – 81% a 100%

6) Utilizam mais de um recurso didático para a realização das aulas (Quadro, Aulas expositivas, data-show, vídeos, estudo de caso, visitas a empresas, trabalhos em grupo, seminários, análise de artigos, computadores, internet, etc.).

- 1 – 0% a 20% dos professores
- 2 – 21% a 40%
- 3 – 41% a 60%
- 4 – 61% a 80%
- 5 – 81% a 100%

7) Estabelecem relações do conteúdo da aula com outras áreas do saber (economia, administração, sociologia, psicologia, etc.).

- 1 – 0% a 20% dos professores
- 2 – 21% a 40%
- 3 – 41% a 60%
- 4 – 61% a 80%
- 5 – 81% a 100%

8) São capazes de motivar o aluno, tornando a aula atraente e dinâmica.

- 1 – 0% a 20% dos professores
- 2 – 21% a 40%
- 3 – 41% a 60%
- 4 – 61% a 80%
- 5 – 81% a 100%

9) Utilizam atividades de pesquisa como estratégia de ensino.

- 1 – 0% a 20% dos professores
- 2 – 21% a 40%
- 3 – 41% a 60%
- 4 – 61% a 80%
- 5 – 81% a 100%

B. POSTURA ÉTICA E PROFISSIONAL

10) Demonstram possuir conhecimento atualizado do conteúdo que desenvolve

- 1 – 0% a 20% dos professores
- 2 – 21% a 40%
- 3 – 41% a 60%
- 4 – 61% a 80%
- 5 – 81% a 100%

11) Estabelecem uma relação de respeito mútuo e atenção com os alunos

- 1 – 0% a 20% dos professores
- 2 – 21% a 40%
- 3 – 41% a 60%
- 4 – 61% a 80%
- 5 – 81% a 100%

12) Incentivam a participação, discussão e expressão de idéias durante as aulas

- 1 – 0% a 20% dos professores
- 2 – 21% a 40%
- 3 – 41% a 60%
- 4 – 61% a 80%
- 5 – 81% a 100%

13) Foram pontuais

- 1 – 0% a 20% dos professores
- 2 – 21% a 40%
- 3 – 41% a 60%
- 4 – 61% a 80%
- 5 – 81% a 100%

14) Foram Freqüentes

- 1 – 0% a 20% dos professores
- 2 – 21% a 40%
- 3 – 41% a 60%
- 4 – 61% a 80%
- 5 – 81% a 100%

15) Cumprem os horários das aulas

- 1 – 0% a 20% dos professores
- 2 – 21% a 40%
- 3 – 41% a 60%
- 4 – 61% a 80%
- 5 – 81% a 100%

16) Aproveitam o tempo em sala de aula com explicações do conteúdo e atividades da disciplina

- 1 – 0% a 20% dos professores
- 2 – 21% a 40%
- 3 – 41% a 60%
- 4 – 61% a 80%
- 5 – 81% a 100%

17) Apresentam-se motivados ao ministrarem as aulas.

- 1 – 0% a 20% dos professores
- 2 – 21% a 40%
- 3 – 41% a 60%
- 4 – 61% a 80%
- 5 – 81% a 100%

18) Demonstram segurança na explanação do assunto.

- 1 – 0% a 20% dos professores
- 2 – 21% a 40%
- 3 – 41% a 60%
- 4 – 61% a 80%
- 5 – 81% a 100%

C PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

19) Exigem nas avaliações de aprendizagem os conteúdos desenvolvidos em sala de aula

- 1 – 0% a 20% dos professores
- 2 – 21% a 40%
- 3 – 41% a 60%
- 4 – 61% a 80%
- 5 – 81% a 100%

20) Estimulam a produção de reflexões e discussão sobre o assunto de forma a facilitar o aprendizado

- 1 – 0% a 20% dos professores
- 2 – 21% a 40%

- 3 – 41% a 60%
- 4 – 61% a 80%
- 5 – 81% a 100%
- 5 – 80% a 100%

21) Demonstram preocupação em verificar o que o aluno já sabe ou se ele está aprendendo.

- 1 – 0% a 20% dos professores
- 2 – 21% a 40%
- 3 – 41% a 60%
- 4 – 61% a 80%
- 5 – 81% a 100%

22) Discutem os critérios a serem adotados nos procedimentos de avaliação (o quê e como serão cobrados os conteúdos)

- 1 – 0% a 20% dos professores
- 2 – 21% a 40%
- 3 – 41% a 60%
- 4 – 61% a 80%
- 5 – 81% a 100%

23) Analisam e comentam os resultados das avaliações com os alunos.

- 1 – 0% a 20% dos professores
- 2 – 21% a 40%
- 3 – 41% a 60%
- 4 – 61% a 80%
- 5 – 81% a 100%

ASPECTOS GERAIS

24) “Pense na disciplina que você sentiu mais dificuldade”. Qual foi o grande obstáculo, na sua opinião, que dificultou a sua aprendizagem nesta disciplina? (marque apenas um “X”)

1. O professor não estava preparado para o ensino (falta de domínio do conteúdo; dificuldades na transmissão do conhecimento; falta de utilização de técnicas alternativas de ensino; incentivo a memorização e não a reflexão; etc.);
2. Tempo para Estudar;
3. Problemas pessoais;
4. Dificuldades em assimilar a importância da disciplina para minha vida profissional.
5. Outro. Qual: _____

APÊNDICE C – Confiabilidade dos Questionários Quando Excluído Itens do Questionário

Item do Questionário	UFPE	FACAPE	UNICAP	ESUDA	FOCCA	SOPECE	FAFICA	FACET	FAVIP	FASH	FACIG	FAJOLCA	FBV
	α_{Cronbach}	α_{Cronbach}	α_{Cronbach}	α_{Cronbach}	α_{Cronbach}	α_{Cronbach}	α_{Cronbach}	α_{Cronbach}	α_{Cronbach}	α_{Cronbach}	α_{Cronbach}	α_{Cronbach}	α_{Cronbach}
PERG_MT_01	0,870	0,953	0,902	0,922	0,914	0,884	0,917	0,922	0,953	0,937	0,947	0,919	0,953
PERG_MT_02	0,854	0,954	0,898	0,912	0,911	0,907	0,909	0,917	0,951	0,937	0,946	0,922	0,948
PERG_MT_03	0,855	0,955	0,898	0,912	0,915	0,900	0,912	0,915	0,953	0,936	0,946	0,920	0,946
PERG_MT_04	0,854	0,955	0,899	0,915	0,911	0,904	0,915	0,913	0,952	0,935	0,945	0,924	0,945
PERG_MT_05	0,865	0,954	0,909	0,921	0,917	0,900	0,910	0,913	0,953	0,937	0,947	0,920	0,949
PERG_MT_06	0,854	0,953	0,904	0,910	0,914	0,893	0,912	0,920	0,958	0,943	0,950	0,918	0,949
PERG_MT_07	0,866	0,951	0,899	0,909	0,910	0,896	0,913	0,921	0,954	0,936	0,947	0,919	0,945
PERG_MT_08	0,857	0,955	0,896	0,904	0,910	0,907	0,913	0,910	0,953	0,935	0,945	0,922	0,943
PERG_MT_09	0,840	0,955	0,901	0,913	0,908	0,893	0,916	0,914	0,954	0,933	0,948	0,917	0,950
PERG_ET_10	0,855	0,953	0,898	0,914	0,909	0,895	0,910	0,912	0,952	0,937	0,945	0,927	0,948
PERG_ET_11	0,850	0,951	0,897	0,912	0,911	0,903	0,911	0,912	0,954	0,937	0,943	0,923	0,945
PERG_ET_12	0,846	0,954	0,896	0,910	0,910	0,896	0,911	0,915	0,953	0,935	0,943	0,921	0,944
PERG_ET_13	0,846	0,955	0,902	0,908	0,912	0,898	0,918	0,912	0,954	0,939	0,947	0,919	0,946
PERG_ET_14	0,853	0,954	0,902	0,909	0,916	0,909	0,917	0,916	0,954	0,936	0,951	0,921	0,947
PERG_ET_15	0,855	0,954	0,899	0,908	0,913	0,899	0,917	0,917	0,954	0,937	0,948	0,925	0,947
PERG_ET_16	0,857	0,951	0,894	0,907	0,912	0,881	0,914	0,910	0,954	0,937	0,944	0,922	0,949
PERG_ET_17	0,858	0,952	0,898	0,909	0,908	0,890	0,910	0,912	0,953	0,936	0,943	0,919	0,944
PERG_ET_18	0,854	0,954	0,899	0,911	0,910	0,893	0,910	0,916	0,953	0,937	0,945	0,925	0,947
PERG_EA_19	0,847	0,954	0,906	0,910	0,912	0,891	0,912	0,913	0,954	0,937	0,945	0,931	0,948
PERG_EA_20	0,850	0,953	0,899	0,911	0,913	0,887	0,911	0,918	0,955	0,939	0,943	0,923	0,950
PERG_EA_21	0,846	0,955	0,900	0,913	0,906	0,898	0,908	0,911	0,956	0,935	0,943	0,920	0,945
PERG_EA_22	0,859	0,954	0,901	0,911	0,909	0,900	0,908	0,911	0,953	0,936	0,944	0,920	0,948
PERG_EA_23	0,850	0,959	0,898	0,915	0,912	0,897	0,914	0,913	0,954	0,934	0,943	0,932	0,950

Significado:

PERG_MT_1 – 1º Pergunta Sobre Metodologia e Técnicas de Pesquisa do Questionário

PERG_ET_1 – 1º Pergunta Sobre Postura Profissional do Questionário

PERG_EA_1 – 1º Pergunta Sobre Processo de Ensino-Aprendizagem do Questionário

ANEXOS

**ANEXO A - Grade Curricular do Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em
Ciências Contábeis na FUCAPE**

Disciplinas Obrigatórias

<u>MPC - 001- Contabilidade Societária e Empresarial</u>	36 hs
<u>MPC - 002 - Metodologia de Pesquisa I</u>	18 hs
<u>MPC - 003 - Matemática Financeira</u>	27 hs
<u>MPC - 004 - Teoria da Contabilidade</u>	36 hs
<u>MPC - 005 – Cálculo</u>	27 hs
<u>MPC - 006 – Métodos Quantitativos Aplicados à Contabilidade e Finanças</u>	54 hs
<u>MPC - 007 – Metodologia de Pesquisa II</u>	18 hs
<u>MPC - 008 – Finanças Corporativas</u>	36 hs

Disciplinas Optativas Sugeridas - Contabilidade Gerencial

<u>MPC - 020 – Fundamentos de Custos</u>	27 hs
<u>MPC - 021 – Sistemas de Informações Contábeis e Empresariais</u>	36 hs
<u>MPC - 022 – Gestão Estratégica de Custos</u>	27 hs
<u>MPC - 023 – Controladoria Empresarial</u>	27 hs
<u>MPC - 024 – Processo Decisório</u>	36 hs
<u>MPC - 025 – Tópicos Contemporâneos em Contabilidade Gerencial</u>	36 hs
<u>MPC - 026 – Análise de Custos</u>	27 hs
<u>MPC - 028 - Teoria Econômica Aplicada</u>	54 hs

Disciplinas Optativas

<u>MPC - 027 - Gerenciamento Integrado dos Custos Logísticos</u>	36 hs
<u>MPC - 030 - Planejamento e Controle Empresarial</u>	36 hs
<u>MPC - 031 - Metodologia de Ensino Superior</u>	36 hs
<u>MPC - 032 - Contabilidade Ambiental</u>	27 hs
<u>MPC - 033 - Contabilidade Internacional</u>	27 hs
<u>MPC - 034 - Gestão Ambiental</u>	36 hs
<u>MPC - 046 - Direito de Propriedade Intelectual</u>	36 hs
<u>MPC - 047 - Coordenação e Controle</u>	36 hs

**ANEXO B - Grade Curricular do Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em
Ciências Contábeis na UFRJ**

Disciplinas de Mestrado em Ciências Contábeis

Nome da Disciplina	Código	Créditos	Horas Aula
<i>Análise de Investimento</i>	Stricto		30
<i>Contabilidade de Custos</i>	Stricto		30
<i>Contabilidade Decisoria</i>	Stricto		30
<i>Contabilidade em Moeda Constante</i>	Stricto		30
<i>Contabilidade Estratégica</i>	Stricto		30
<i>Contabilidade Internacional</i>	Stricto		30
<i>Controle Gerencial</i>	Stricto		30
<i>Economia Contemporânea</i>	Stricto		30
<i>Economia para Contadores</i>	Stricto		30
<i>Gestão Empresarial</i>	Stricto		30

ANEXO C - Grade Curricular do Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciências Contábeis na UNISINOS

Disciplinas obrigatórias

Teoria da Contabilidade (45h)
Teoria de Custos (45h)
Metodologia da Pesquisa (45h)
Controladoria (45h)

Disciplinas optativas (o aluno deverá cursar, no mínimo, 12 créditos)

Contabilidade Societária (45h)
Teoria Financeira (45h)
Auditoria (45h)
Estratégias de Financiamento e o Valor das Organizações (45h)
Avaliação de Empresas e Projetos (45h)
Estatística Aplicada à Contabilidade (45h)
Contabilometria (45h)
Sistemas de Informação e de Apoio à Decisão (45h)
Contabilidade Internacional (45h)
Metodologia do Ensino Superior (45h)
Tópicos Especiais em Contabilidade (Seminários) (15h)

**ANEXO D - Grade Curricular do Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em
Ciências Contábeis na FURB (Blumenau)**

Disciplinas Obrigatórias	Créditos	Carga Horária
Controladoria	3	45
Metodologia da Pesquisa em Contabilidade	3	45
Teoria da Contabilidade	3	45
Disciplinas Optativas - Comuns às Linhas de Pesquisa		
Metodologia do Ensino em Contabilidade	3	45
Métodos Quantitativos Aplicados à Contabilidade	3	45
Disciplinas Optativas - Controle de Gestão		
Análise de Custos	3	45
Auditoria Contábil	3	45
Controle de Gestão	3	45
Contabilidade de Custos	3	45
Empreendedorismo em Contabilidade	3	45
Planejamento e Controle Empresarial	3	45
Sistemas de Informações Gerenciais	3	45
Disciplinas Optativas - Contabilidade Financeira		
Análise das Demonstrações Contábeis	3	45
Avaliação de Empresas	3	45
Contabilidade Internacional	3	45
Contabilidade Gerencial	3	45
Finanças Corporativas	3	45
Tópicos Contemporâneos em Contabilidade	3	45

**ANEXO E - Grade Curricular do Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em
Ciências Contábeis na FECAP**

Disciplinas Obrigatórias

OBR110 Metodologia da Pesquisa
OBR120 Métodos Quantitativos I
OBR130 Teoria da Contabilidade

Optativas

CON320 Gestão Estratégica de Custos
SIS640 Sistemas Integrados de Informações em Contabilidade
FUN210 Tópicos Contemporâneos de Controladoria
GES930 Tópicos Contemporâneos de Gestão

FIN570 Administração Financeira Corporativa
AUD730 Auditoria
CON360 Contabilidade Internacional
CON910 Tópicos Contemporâneos de Contabilidade Financeira

CON340 Controle Interno e Gestão de Riscos
FUN220 Didática do Ensino de Contabilidade
FIN530 Estratégia Financeira Corporativa
FIN510 Estudo e Desenvolvimento de Modelos de Mensuração em Contabilidade
GES920 Gestão do Capital Intelectual como Ativo Intangível
CON380 Investimentos Sociais: Gestão e Accountability
PES860 Métodos Qualitativos
PES870 Métodos Quantitativos II
FIN550 Planejamento Estratégico e Controle Contábil
PES830 Seminários Avançados de Contabilidade
PES810 Seminários de Pesquisa I
PES820 Seminários de Pesquisa II
SIS620 Tecnologia da Informação Aplicada ao Ensino da Contabilidade
FIN580 Teoria de Custos

**ANEXO F - Grade Curricular do Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em
Ciências Contábeis na UFPR**

NÚCLEO COMUM OBRIGATÓRIO: Contabilidade Gerencial e Finanças Corporativas	
SC 701 Metodologia da Pesquisa Científica	
SC 702 Teoria da Contabilidade	
SC 703 Teoria das Finanças	
SC 704 Métodos Quantitativos Aplicados à Contabilidade e às Finanças	
NÚCLEO OBRIGATÓRIO POR LINHAS DE PESQUISA	
Contabilidade Gerencial	Finanças Corporativas
SC 714 Teoria e Análise de Custos	SC 721 Finanças Corporativas
NÚCLEO OPTATIVAS POR LINHAS DE PESQUISA	
Contabilidade Gerencial	Finanças Corporativas
SC 713 Seminários Acompanhamento e Avaliação de Dissertação	SC 713 Seminários Acompanhamento e Avaliação de Dissertação
SC 718 Gestão do Conhecimento	SC 718 Gestão do Conhecimento
SC 719 Gestão Estratégica da Tecnologia da Informação	SC 719 Gestão Estratégica da Tecnologia da Informação
SC 720 Gestão da Informação Contábil	SC 720 Gestão da Informação Contábil
SC 712 Contabilidade Societária	SC 726 Economia nas Empresas
SC 711 Teoria Contábil do Lucro	SC 722 Análise de Investimentos
SC 715 Tópicos Especiais em Contabilidade	SC 723 Análise Avançada das Demonstrações Contábeis
SC 716 Educação em Contabilidade	SC 724 Métodos e Técnicas de Otimização
SC 717 Controladoria	SC 725 Tópicos Especiais em Finanças

**ANEXO G - Grade Curricular do Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em
Ciências Contábeis na UFSC**

Disciplinas Obrigatórias:

Teoria da Contabilidade
Contabilidade Gerencial
Contabilidade Financeira
Metodologia da Pesquisa

Disciplinas Eletivas:

Contabilometria
Finanças Corporativas
Análise de Investimentos
Avaliação de Desempenho
Controle de Gestão Estratégico e Operacional
Contabilidade para Organizações do Terceiro Setor
Controladoria
Auditoria
Gestão do Processo Decisório

Disciplinas Optativas:

Tópicos Especiais em Contabilidade
Disciplinas Optativas de outros cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*

**ANEXO H - Grade Curricular do Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em
Ciências Contábeis na UFC**

Código	Disciplina	Natureza	Carga Horária
EHP-700	Contabilidade Societária	Obrigatória	45 horas/aula
EFP-720	Econometria Aplicada	Obrigatória	45 horas/aula
EHP-701	Análise de Custos	Obrigatória	45 horas/aula
EFP-724	Metodologia de Pesquisa	Obrigatória	45 horas/aula
EHP-799	Dissertação	Obrigatória	90 horas/aula
EHP-707	Seminários de Dissertação	Obrigatória	45 horas/aula
EDP-702	Gestão Estratégica	Optativa	45 horas/aula
EHP-704	Controladoria e Estratégia Integrada de Custos	Optativa	45 horas/aula
EHP-705	Controladoria e Gestão Econômica	Optativa	45 horas/aula
EFP-722	Finanças Corporativas	Optativa	45 horas/aula
EDP-700	Comportamento Organizacional	Optativa	45 horas/aula
EHP-703	Análise e Desenvolvimento de Sistema de Informação	Optativa	45 horas/aula
EFP-721	Análise de Cenários Macroeconômicos	Optativa	45 horas/aula
EHP-702	Controladoria Governamental	Optativa	45 horas/aula
EFP-723	Jogos de Empresa	Optativa	45 horas/aula
EHP-706	Seminários Avançados	Optativa	45 horas/aula
EDP-701	Epistemologia e Tecnologia de Ensino Aprendizagem	Optativa	45 horas/aula

ANEXO I - Grade Curricular do Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciências Contábeis na USP-Ribeirão Preto

Código	Disciplina
RCC5110	Metodologia de Pesquisa (Obrigatória)
RCC5111	Métodos Quantitativos Aplicados (Obrigatória)
RCC5121	Teoria da Contabilidade (Obrigatória)
RCC5122	Contabilidade Societária (Obrigatória)
RCC5123	Finanças Corporativas (Obrigatória)
RCC5131	Contabilidade de Custos (Obrigatória)
RCC5221	Análise de Demonstrações Contábeis (Eletiva)
RCC5222	Contabilidade Internacional (Eletiva)
RCC5223	Gestão de Investimentos e Riscos (Eletiva)
RCC5224	Avaliação Econômica de Ativos (Eletiva)
RCC5225	Gestão Baseada no Valor (Eletiva)
RCC5231	Gestão e Controle do Agronegócio (Eletiva)
RCC5232	Análise e Desenvolvimento de Sistemas de Informações da

	Controladoria (Eletiva)
RCC5233	Tópicos Avançados de Tecnologia de Informação Aplicados a Contabilidade (Eletiva)
RCC5234	Controle de Gestão (Eletiva)
RCC5235	Aplicação Gerencial e Estratégica da Análise de Custos e Resultados (Eletiva)
RCC5240	Metodologias de Ensino Aplicadas a Controladoria e Contabilidade (Eletiva)

ANEXO J - Grade Curricular do Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciências Contábeis na UnB-Multi

Estrutura do Curso

O Curso compreende três grupos de disciplinas: as obrigatórias do tronco comum, e as optativas da área de concentração, as disciplinas optativas fora da área de concentração, além da dissertação.

DISCIPLINAS	Créditos
1. Disciplinas Obrigatórias	
Teoria da Contabilidade	4
Métodos Quantitativos Aplicados à Contabilidade	4
Prática de Ensino	1
Metodologia de Pesquisa Aplicada à Contabilidade	3
Pesquisa em Contabilidade	1
Total de créditos das Disciplinas Obrigatórias	13
2. Disciplinas Optativas na Área de Concentração	
Avaliação de Empresas	3
Custos I	3
Controladoria	3
Sistemas de Informações Gerenciais	3
Teoria dos Ajustamentos Contábeis do Lucro	3
Tópicos Contemporâneos em Contabilidade	3
Total de créditos das Disciplinas Optativas na Área de Concentração	Mínimo 9
3. Outras Disciplinas Optativas	
Análise Econômico-Financeira Avançada	3
Custos II	3
Balanço Social	3
Controle e Avaliação da Gestão Pública	3
Economia e Contabilidade Ambiental	3
Seminários de Contabilidade e Sociedade	3
Teoria Avançada da Contabilidade	3
Teoria da Decisão	3
Teoria de Finanças Aplicada à Contabilidade	3

Teoria das Organizações	3
Disciplinas de outros programas de pós-graduação <i>strictu sensu</i>	3
Total de créditos de Outras Disciplinas Optativas	Mínimo 6
4. Mínimo de Créditos com Disciplinas	28
5. Dissertação	30
6. Mínimos de Créditos para Conclusão do Curso	58

ANEXO L - Grade Curricular do Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciências Contábeis na USP (Mestrado e Doutorado)

Obrigatórias - Mestrado

Do total de 8 disciplinas, 5 são obrigatórias:

Código	Semestre do curso	Título	Professores	Créditos
EAC 5729	2º	Métodos Quantitativos Aplicados à Contabilidade	Luiz João Corrar	8
EAC 5844	2º	Tópicos da Teoria do Lucro e da Gestão Econômica	Reinaldo Guerreiro Geraldo Barbieri	8
EAC 5810	2º	Metodologia de Pesquisa Aplicada à Contabilidade	Gilberto de Andrade Martins	8
EAC 5725	1º	Contabilidade Societária	Ariovaldo dos Santos	8
EAC 5720	1º	Teoria da Contabilidade	L. Nelson Carvalho	8

Um dos produtos da disciplina EAC 5810 será um pré-projeto de pesquisa que deverá ser o embrião da dissertação.

Obrigatórias - Doutorado

Do total de 6 disciplinas, 2 são obrigatórias:

Código	Semestre do curso	Título	Professores	Créditos
EAC 5731	1º	Contabilometria	Luiz João Corrar	8
EAC 5825	2º	Teoria Avançada da Contabilidade	Alexsandro Broedel Lopes	8

Optativas - Mestrado e Doutorado

As disciplinas optativas constantes do programa poderão ser cursadas tanto por alunos do mestrado como doutorado (exceto nos casos especificados como pré-requisitos pelos professores responsáveis):

Código	Semestre do curso	Título	Professores	Créditos
EAC 5701	a definir	Análise das Demonstrações Financeiras	Eliseu Martins	8
EAC 5704	a definir	Análise de Custos	-	8
EAC 5807	a definir	Controladoria Avançada	-	8
EAC 5712	a definir	Contabilidade de Custos	Carlos Alberto Pereira	8
EAC 5713	a definir	Contabilidade e Gestão Pública	Valmor Slonski	8
EAC 5716	a definir	Estrutura e Análise Técnica do Mercado de Capitais	Iran Siqueira Lima	8
EAC 5719	a definir	Análise e Desenvolvimento de Sistemas Contábeis e Empresariais	Edson Luiz Riccio	8
EAC 5720	a definir	Teoria da Contabilidade	L. Nelson Carvalho	8
EAC 5721	a definir	Teoria Contábil do Lucro	Eliseu Martins	8
EAC 5725	a definir	Contabilidade Societária	Ariovaldo do Santos	8
EAC 5727	a definir	Metodologia de Ensino na Contabilidade	Silvia Casa Nova	8
EAC 5730	a definir	Tópicos Contemporâneos de Contabilidade	L. Nelson Carvalho	8
EAC 5731	a definir	Contabilometria	Luiz João Corrar	8
EAC 5732	a definir	Teoria da Avaliação Patrimonial	Eliseu Martins	8
EAC 5736	a definir	Gestão Estratégica de Custos / CMS e ABC	Welington Rocha	8
EAC 5808	a definir	Controladoria	-	8
EAC 5827	a definir	Contabilidade Internacional	L. Nelson Carvalho	8
EAC	a definir	Tecnologia da	Edgard Bruno	8

5842		Educação	Cornachione Junior	
EAC 5845	a definir	Contabilidade Gerencial Avançada	Fábio Frezatti	8

Optativas Especiais – Mestrado e Doutorado

As disciplinas optativas constantes do programa poderão ser cursadas tanto por alunos do mestrado como doutorado (exceto nos casos específicos, indicados como pré-requisitos pelos professores responsáveis):

Código	Semestre do curso	Título	Professores	Créditos
EAC 5706	a definir	Auditoria	-	8
EAC 5709	a definir	Planejamento e Controle Contábil Financeiro	-	8
EAC 5711	a definir	Contabilidade Decisória	-	8
EAC 5718	a definir	Análise Financeira Avançada	-	8
EAC 5822	a definir	Finanças Internacionais	-	8
EAC 5833	a definir	Cultura Organizacional e Gestão Econômica (Controladoria)	-	8
EAC 5835	a definir	Finanças Corporativas I	-	8
EAC 5836	a definir	Finanças Corporativas II	-	8
EAC 5839	a definir	Controladoria para a Gestão de Processos de Logística Empresarial	-	8
EAC 5840	a definir	Sistemas de Informações Empresariais	-	8
EAC 5841	a definir	Tópicos Contábeis e Financeiros de Projetos de Investimentos	-	8
EAC 5843	a definir	Tópicos de Pesquisa Aplicada em Contabilidade	-	8