

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE DE
RIBEIRÃO PRETO
DEPARTAMENTO DE CONTABILIDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CONTROLADORIA E CONTABILIDADE

VIVIAN CAROLINE LAPINI

ADRIANA MARIA PROCÓPIO DE ARAUJO

**Panorama da formação do professor em Ciências Contábeis pelos cursos *stricto sensu* no
Brasil**

Ribeirão Preto

2012

Prof. Dr. João Grandino Rodas
Reitor da Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Sigismundo Bialoskorski Neto
Diretor da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto

Profa. Dra. Adriana Maria Procópio de Araujo
Chefe do Departamento de Contabilidade

VIVIAN CAROLINE LAPINI

**Panorama da formação do professor em Ciências Contábeis pelos cursos *stricto sensu* no
Brasil**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, para obtenção de título de Mestre em Ciências.

Área de Concentração: Controladoria e Contabilidade.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Maria Procópio de Araujo

Ribeirão Preto

2012

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Lapini, Vivian Caroline
Panorama da formação do professor em Ciências Contábeis pelos
cursos *stricto sensu* no Brasil. Ribeirão Preto, 2012.
76 p. : il. ; 30cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Economia,
Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto/USP. Área de
concentração: Controladoria e Contabilidade.

Orientadora: Araujo, Adriana Maria Procópio de.

1. Contabilidade. 2. Ensino. 3. Formação do Professor. 4. Educação
Continuada.

Nome: LAPINI, Vivian Caroline

Título: Panorama da formação do professor em Ciências Contábeis pelos cursos *stricto sensu* no Brasil

Dissertação, apresentada à Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Ciências, no Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Ao meu noivo Daniel e aos meus pais, com amor, dedicação e gratidão pelo incansável apoio e por tornarem todos os meus sonhos realidade.

AGRADECIMENTOS

Ao Grande Espírito, Arquiteto do Universo, por comandar minha vida e por me dar a oportunidade de existir e viver.

Ao meu noivo, companheiro de jornada e melhor amigo, Daniel, por todos os momentos felizes, pelas ideias, paciência, amor, carinho, compreensão e por me mostrar que a vida é linda.

Aos meus pais, por terem me guiado com amor ao longo de todos esses anos e por sempre terem feito o melhor que puderam para me educar e me fazer feliz.

À Profa. Dra. Adriana, pela dedicação, amizade, apoio e pela grande contribuição para meu crescimento profissional, científico e intelectual.

A todos os meus familiares e amigos, que são essenciais para minha vida, em especial: tia Maysa, avó Alice, tia Mônica, Raíssa, Deborah e Cida.

A todos os colaboradores da FEARP, em especial à Érika e Vânia, que sempre nos atenderam prontamente com toda a atenção, e facilitaram em muito nossa vida acadêmica.

Aos meus colegas de mestrado, pelas discussões construtivas, amizade e ajuda fraterna, tornando essa experiência mais amena e alegre.

A todos os professores que passaram pela minha vida e fizeram a diferença, pois foi em cada um deles que eu me espelhei e escolhi abraçar essa profissão.

"Porque a força de dentro é maior. Maior que todos os ventos contrários."

Caio Fernando Abreu

RESUMO

LAPINI, V. C. **Panorama da formação do professor em Ciências Contábeis pelos cursos *stricto sensu* no Brasil.** 2012. 76 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2012.

A pesquisa analisou de que forma os programas de pós-graduação (*stricto sensu*) da área contábil no Brasil formam os professores em Contabilidade. Para responder esse questionamento, assumimos que a premissa básica da preparação para ser professor é sob a forma de continuação, assimilando, portanto, o conceito de educação continuada, visto que o bacharel em ciências contábeis não tem formação pedagógica. Dessa forma, os cursos *stricto sensu* deveriam cumprir o papel de preencher a lacuna de formação pedagógica, dito aqui como educação continuada do processo. Foi utilizada a triangulação de métodos de pesquisas, englobando: pesquisa documental nos relatórios disponíveis no *site* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; pesquisa documental no *site* de cada programa de pós-graduação; e análise de conteúdo dos relatórios e informações obtidas. O universo observado é composto por 25 cursos que oferecem doutorado, mestrado acadêmico e mestrado profissional pelas 19 Instituições de Ensino Superior. A pesquisa é classificada como descritiva, possui caráter qualitativo e é considerada documental. Os resultados apontam que os programas se utilizam de 3 métodos visando à formação de professores: disciplina com preparação pedagógica, prática docente supervisionada e atividades complementares. Constatou-se que 6 programas das 19 universidades formam docentes. Os outros cursos, embora tenham declarado no relatório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior que preparam o aluno para a docência, na prática isso não ocorre, quando analisadas as informações levantadas nas bases citadas e pelas premissas assumidas para esse estudo. De acordo com os dados obtidos e análises realizadas, constatou-se que o processo de educação continuada para o professor de Contabilidade não foi detectado, apontando que os cursos de pós-graduação em Contabilidade, no Brasil, não preparam o aluno para a docência.

Palavras-chave: Contabilidade. Ensino. Formação do Professor. Educação Continuada.

ABSTRACT

LAPINI, V. C. **Overview of professor education in Accounting by masters and doctoral courses in Brazil.** 2012. 76 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2012.

The research analyzed how the post-graduation programs (as masters and doctoral programs) in the Accounting area in Brazil provide teaching education to the Accounting professors. To get to this objective, it was supposed that the basic premise of the preparation to become a professor is developing the education so this concept is based on the continuing education, seeing that the bachelor in accounting has no pedagogical training. Consequently the masters and doctoral programs are supposed to fulfill this gap of pedagogical knowledge and prepared the professors this way. It was used a research method triangulation including: documentary research reports available on the website *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*; documentary research on the website of each post-graduation program, and analysis of the reports contents and other information obtained. The observed universe is composed of 25 courses that offer doctoral, masters in an academic approach and masters on the professional approach in 19 Higher education institutions. This research is classified as descriptive, qualitative approach and is considered documental. The results indicate that the programs make use of three methods aimed at training professors: subjects with pedagogical preparation, supervised teaching practice and complementary activities. It was found that 6 programs from 19 Universities focus on teacher training. The other programs, although they have stated on the *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* report they prepare students for teaching, in practice this does not come about. According to the data obtained and analysis performed, it was found that the process of continuing education to Accounting professors were not detected, pointing that Accounting post-graduation programs in Brazil do not prepare students for teaching.

Keywords: Accounting. Education. Education Professor. Continuing Education.

LISTA DE SIGLAS

FUCAPE	Fundação Instituto Capixaba de Pesquisas em Contabilidade, Economia e Finanças
FURB	Fundação Universitária Regional de Blumenau
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Feral do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNB	Universidade de Brasília
UniFECAP	Universidade Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UPM	Universidade Presbiteriana Mackenzie
USP	Universidade de São Paulo
USP/RP	Universidade de São Paulo Campus de Ribeirão Preto

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1.1 Justificativa.....	16
1.2 Objetivos.....	17
1.3 Metodologia.....	18
1.4 Estrutura do Trabalho	18
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	19
2.1 Andragogia e Pedagogia	24
2.2 A Educação Continuada para o Profissional na Contabilidade	26
2.3 A Pós-Graduação no Brasil.....	28
2.4 A formação pedagógica nos cursos de Mestrado e Doutorado em Administração	30
3 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....	32
3.1 Metodologia	34
3.2 Análise dos Indicadores	38
3.3 Análise individual dos programas.....	41
3.3.1 FUCAPE – Ciências Contábeis (Mestrado e Doutorado)	41
3.3.2 FUCAPE– Ciências Contábeis (Mestrado Profissional).....	42
3.3.3 FURB – Ciências Contábeis (Mestrado e Doutorado)	43
3.3.4 PUC – Ciências Contábeis e Atuariais (Mestrado)	44
3.3.5 UERJ – Ciências Contábeis (Mestrado).....	45
3.3.6 UFAM – Contabilidade e Controladoria (Mestrado Profissional)	46
3.3.7 UFBA – Contabilidade (Mestrado)	47
3.3.8 UFC – Administração e Controladoria (Mestrado).....	47
3.3.9 UFC – Administração e Controladoria (Mestrado Profissional).....	48
3.3.10 UFMG – Ciências Contábeis (Mestrado).....	49
3.3.11 UFPE – Ciências Contábeis (Mestrado).....	50

3.3.12 UFPR – Contabilidade (Mestrado).....	50
3.3.13 UFRJ – Ciências Contábeis (Mestrado)	51
3.3.14 UFSC – Contabilidade	52
3.3.15 UNB – Contabilidade UNB/UEPB/UFRN (Mestrado e Doutorado)	52
3.3.16 UniFECAP – Ciências Contábeis (Mestrado).....	53
3.3.17 UNISINOS – Ciências Contábeis (Mestrado).....	54
3.3.18 UPM – Ciências Contábeis (Mestrado Profissional).....	55
3.3.19 USP – Controladoria e Contabilidade (Mestrado e Doutorado)	56
3.3.20 USP/RP – Controladoria e Contabilidade (Mestrado)	57
3.3.21 UFES – Ciências Contábeis (Mestrado).....	58
4 PROPOSTA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS	60
CONCLUSÕES	66
REFERÊNCIAS	69

INTRODUÇÃO

A formação do professor de contabilidade no país é em parte advinda do bacharelado em ciências contábeis. A pesquisa de Araujo (2011) demonstra que 80% dos docentes de contabilidade, em uma amostra de 305 docentes do ensino nessa área, são formados na área contábil. Entretanto, essa formação não prepara o profissional contábil para a carreira docente, por não existir licenciatura nessa área e sim o bacharelado. A pesquisa demonstra que esse docente pesquisado que atua no ensino de ciências contábeis no Brasil não possui formação pedagógica e apresenta representação de todas as regiões do Brasil que oferecem o curso de ciências contábeis

No Brasil, cursos de especialização denominados de pós-graduação *lato sensu* são, em parte, a opção de preparação desse profissional formado em ciências contábeis, para o exercício da docência. Esses cursos são regulamentados pelo Ministério da Educação (MEC), de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Superior (CES), CNE/CES nº1, de junho de 2007.

(...) fica evidente que cursos de especialização oferecidos por instituição de ensino superior que visam preparar para o exercício do magistério superior, necessariamente devem incluir disciplinas pedagógicas em seu currículo, uma das quais poderá ser a Didática do Ensino Superior (BRASIL, PARECER CNE/CES 281/2002 p.3).

Segundo Pilati (2006), os cursos de especialização *lato sensu* remontam à criação da CAPES e possuíam como objetivo preparar professores do ensino superior, especialistas e pesquisadores, para suprir a demanda do desenvolvimento social e da industrialização desse período. Segundo informações no *site* da CAPES (disponível em <<http://www.capes.gov.br>>, acesso em 30 de novembro de 2011), na sessão ‘dúvidas frequentes sobre a Pós-Graduação’, os cursos *lato sensu* normalmente possuem objetivo técnico profissional específico, e não abrangem o campo total do saber em que se insere a especialidade, possuindo como meta o domínio técnico e científico de limitada e específica área do saber ou da profissão para formar o profissional especializado, evidenciando que os cursos *lato sensu* não atendem a formação do professor como objetivo.

Além dessa modalidade, temos os cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Esses cursos, regulamentados pela Resolução CNE/CES nº 1/2001, alterada pela Resolução CNE/CES nº 24/2002, são os que titulam profissionais para o mercado e pesquisadores. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394, de 1996, regulamenta e define o sistema de educação do Brasil. De acordo com essa Lei, pelo menos um terço do corpo docente das universidades

deve ter titulação acadêmica de mestrado ou doutorado, sendo que a preparação para o exercício de magistério superior deverá ser feita por meio de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Reforçando a necessidade de formação de mestres e doutores, a Resolução CNE/CES nº1/2007 regulamenta que pelo menos 50% do corpo docente dos cursos de pós-graduação *lato sensu* deverá ser constituído por mestres ou doutores.

Fica evidente que o objetivo da modalidade *stricto sensu* é habilitar para o exercício da docência, sendo importante frisar que as instituições tendem a contratar mais Mestres e Doutores, porque a qualificação do corpo docente é fator importante na avaliação institucional, de acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2011).

A educação e o desenvolvimento na área da contabilidade no mundo são fortemente influenciados pelas diretrizes divulgadas pela *United Nations Conference on Trade and Development* (UNCTAD). Como diretriz, no currículo mundial proposto pela UNCTAD, a contabilidade é tida como um sistema para servir a economia mundial, visto que suas informações são utilizadas para tomada de decisões. Esse currículo, no que tange à educação contábil, foi criado para promover a harmonização mundial dos requerimentos da qualificação do profissional de contabilidade, pois, dessa forma, as lacunas nos sistemas de treinamento seriam menores, os custos de reconhecimento de acordos mútuos seriam cortados e existiriam mais tratados entre fronteiras nos serviços de contabilidade.

O currículo detalhado, proposto pela UNCTAD, engloba os seguintes componentes: (a) conhecimentos e habilidades gerais, (b) educação profissional técnica, (c) exames profissionais, (d) experiência prática, (e) educação profissional continuada e (f) desenho de certificação (UNCTAD, 2003).

Dessa forma, o educador da contabilidade, por ser um dos principais agentes da disseminação do conhecimento para a formação do profissional, deve reunir, além das condições técnicas, habilidades didáticas para contribuir com o processo de aprendizado e melhoria do processo do ensino. Entretanto, de que modo isso deve ser feito se a formação do bacharel em ciências contábeis não prevê formação pedagógica?

Nessa lógica, o profissional contábil não foi licenciado, pois o curso não prevê práticas pedagógicas envolvendo a licenciatura, cuja modalidade habilita a formação docente para todas as modalidades da educação básica, conforme a Resolução CNE e Conselho Pleno (CP) nº1, de fevereiro de 2002.

Entretanto, cursos *lato sensu* e *stricto sensu* deveriam proporcionar ao profissional essa continuação de formação, com o foco para a pedagogia, pois de nada adianta ter o conhecimento sobre a área contábil se o professor não souber transmiti-lo. Segundo Masetto (2003), um grande problema é a falsa convicção de que “quem sabe conteúdo sabe ensinar”, sendo que as faculdades priorizam apenas o saber do conteúdo de determinada área do conhecimento, não priorizando também o saber pedagógico.

A educação profissional continuada, tema dessa pesquisa, é definida como o treinamento e a educação que vão além do grau básico para sua licença e, para aqueles profissionais com especialização, deve ser um treinamento empreendido após a conclusão da especialização (LOWENTHAL, 1981).

No âmbito da educação, o conceito de educação continuada é o hábito da reflexão na prática marcada pela vontade de examinar e reexaminar a experiência docente de uma ampla variedade de perspectivas e plataformas teóricas (MACKINNON, 1987).

A formação do bacharel em contabilidade prevê, de acordo com a Resolução CNE/CES 10/2004, que os cursos de graduação em Ciências Contábeis deverão contemplar conteúdos que revelem o conhecimento do cenário econômico e financeiro, de modo a proporcionar a harmonização das normas e padrões internacionais de contabilidade, em conformidade com a formação exigida pela Organização Mundial do Comércio e também pelas peculiaridades das organizações governamentais, observado o perfil definido para o formando, e que atendam aos campos interligados de formação básica, profissional e teórico-prática.

Apesar de o curso de bacharel em ciências contábeis não preparar o aluno para práticas pedagógicas, é comum encontrarmos profissionais bacharéis em ciências contábeis atuando como docentes do ensino superior. Para suprir a falta de preparação da formação pedagógica, a educação continuada em contabilidade pode ser entendida como a continuação do aprendizado em cursos *lato sensu* e *stricto sensu*.

Nesse contexto, Delors (1998) afirma que a educação continuada é concebida como algo que vai muito mais além do que aquilo que já se pratica, como atualização, reciclagem e conversão, devendo abrir possibilidades com objetivos de oferecer educação a todos ou mesmo aprimorar e ampliar as formações estritamente associadas às exigências da vida profissional, incluindo as formações práticas.

Na área da educação, o processo de educação continuada vai além da reciclagem e atualização profissional.

A idéia de formação como um continuum supera essa concepção, amparando-se em outro paradigma – o da racionalidade prática. A formação docente é, então, vista segundo o modelo reflexivo e artístico, tendo por base a concepção construtivista da realidade com a qual o professor se defronta, entendendo que ele constrói seu conhecimento profissional de forma idiossincrática e processual, incorporando e transcendendo o conhecimento advindo da racionalidade técnica. (MIZUKAMI et al., 2002, p.15).

No Brasil, na área de contabilidade, o docente que possui um curso *lato sensu*, voltado para a docência, teoricamente está com um processo de adequação mínima para atuar como tal, pois possui uma preparação obrigatória de disciplinas que o introduzem no tocante às práticas pedagógicas. Entretanto, a questão que embasa essa pesquisa é: **de que forma os cursos *stricto sensu* (doutorado, mestrado acadêmico e mestrado profissional) preparam os profissionais para atuarem na docência do ensino superior?**

Segundo Golde e Dore (2001), em muitos cursos de pós-graduação os estudantes são preparados para serem membros de faculdades que dedicam seu tempo, na maior parte, apenas à pesquisa. Assim, o ensino passa a ser deixado em segundo plano.

Gaff et al. (2000) afirmam que, para os alunos de pós-graduação, desenvolver as capacidades de ensinar e aprender sobre conceitos fundamentais da profissão docente e seus princípios são ocorrências meramente acidentais. Isso significa que não existe a preocupação da pós-graduação de ensinar seus discentes a se tornarem professores, não ocorrendo, desse modo, a educação continuada completa para o professor, que engloba o ensino-aprendizado do saber pedagógico.

De acordo com Tichenor (2003), é necessário considerar um conceito diferente na preparação de estudantes de doutorado para serem profissionais educadores, cuja ideia não é nova, mas em vista das recentes recomendações de melhora da qualidade do ensino, deve-se começar a repensar a forma como estão sendo preparados os futuros membros da academia.

Assim, essa pesquisa busca mostrar de que forma isso ocorre na pós-graduação *stricto sensu* na área contábil, evidenciando se na formação da contabilidade no Brasil existe a lacuna do ensino de didática e pedagogia aos futuros professores, explicando ao mesmo tempo como ocorre a formação desse professor.

No Brasil, a área contábil é representada por 25 cursos de pós-graduação *stricto sensu* sendo 4 nível doutorado, 17 mestrado acadêmico 4 mestrado profissional. O Quadro demonstrativo de todos os cursos está no desenvolvimento da pesquisa, na página 32.

É importante ressaltar que a educação continuada deve ser entendida em duas vertentes: (i) como continuação da formação do formador (professor) e (ii) como continuação da formação do profissional. No primeiro caso, a estruturação do conceito de educação

continuada está sob a responsabilidade dos formadores dos professores de ciências contábeis no Brasil, no caso, os cursos de pós-graduação *stricto sensu*. No segundo, cabe ao Conselho Federal de Contabilidade regulamentar a profissão e não será objeto de discussão dessa pesquisa.

1.1 Justificativa

Na última década, o governo brasileiro tem trabalhado fortemente em políticas públicas para o ensino. Na Lei de nº 10.172 de 2001, que aprova o Plano Nacional de Ensino (PNE), uma atenção especial é dada à formação dos professores. De acordo com essa Lei, a qualificação do docente se apresenta como um dos maiores desafios para o Plano Nacional de Educação, sendo que o Poder Público precisa dedicar-se prioritariamente à solução desse problema. Além disso, em suas diretrizes, essa Lei reconhece também que:

A implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do País, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas. Dessa forma, há que se prever na carreira sistemas de ingresso, promoção e afastamentos periódicos para estudos que levem em conta as condições de trabalho e de formação continuada e a avaliação do desempenho dos professores. (BRASIL, 2001).

Nos últimos anos do século XX, a educação continuada ganhou foco internacional, nos mais diversos setores profissionais e universitários, devido às mudanças nas tecnologias e conhecimentos, e também no mundo do trabalho (GATTI, 2008).

No Brasil, a educação continuada teve destaque na área da educação, exigindo o desenvolvimento de políticas públicas, em função de problemas característicos do sistema educacional brasileiro (como, por exemplo, a precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação), cujos programas com destaque na literatura educacional surgiram na segunda metade dos anos de 1990, que são o Programa de Capacitação de Professores (PROCAP) e o Programa de Educação Continuada (PEC) (GATTI, 2008).

Observa-se que, no panorama brasileiro, a educação continuada já está sendo reconhecida como fonte de relevância para a evolução e aprimoramento do ensino no país. Ainda de acordo com a Lei nº 10.172, de 2001, que dá especial atenção à formação permanente dos profissionais da educação, observa-se que a formação continuada assume

particular relevância, em função do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos mais amplos e profundos na sociedade moderna.

No que tange à contabilidade, Welsch (1964) afirma que os educadores da área contábil, de tempos em tempos, necessitam tirar os olhos da carteira, do passado e até mesmo do presente, e observar atentamente para fora da janela, olhar para o futuro e acessar as necessidades e objetivos da contabilidade para o amanhã e os dias que seguem; estabelecer objetivos audíveis, colocando de lado precedentes e provincialismos, para que então possam ser propostas e aceitas mudanças nos conceitos, teorias e práticas da contabilidade e, mais especificamente, da educação contábil.

Laffin (2002) aponta que o ensino superior de Ciências Contábeis está organizado de forma que os problemas mais importantes estão sublimados, ficando circunscritos à resolução e reflexão somente aqueles que se referem aos aspectos imediatos à organização. O autor afirma, ainda, que a inter-relação entre educação e trabalho na contabilidade tem se restringido à transmissão de conhecimentos contábeis com ênfase no tecnicismo associado aos conteúdos mecanicistas, de forma que a formação do profissional da contabilidade tem sido moldada na racionalidade técnica. Isso mostra que, de tempos pra cá, não houve muitas mudanças com relação ao ensino da contabilidade, como almejava Welsch (1964).

1.2 Objetivos

O objetivo principal da pesquisa é analisar de que forma os cursos *stricto sensu* formam o profissional contábil para atuar como docente, verificando se ocorre a formação continuada de aprendizado do processo.

Como objetivo secundário, é verificado quais programas de mestrado, doutorado e mestrado profissional priorizam a formação docente, por meio da classificação feita pelas atividades de formação oferecidas em cada curso.

1.3 Metodologia

O estudo possui caráter descritivo, sendo caracterizado como um estudo documental. É utilizada a triangulação de métodos, envolvendo: (i) método 1 - pesquisa documental dos programas no *site* da CAPES (www.capes.org.br), entidade responsável pelas informações de todos os programas *stricto sensu* do país; (ii) método 2 – pesquisa de informações nos *sites* de cada programa; (iii) método 3 - análise de conteúdo baseada em Bardin (2008). A metodologia completa está detalhada no item “3.1. Metodologia”.

1.4 Estrutura do Trabalho

O trabalho apresenta, além desta introdução, o capítulo 2, referencial teórico, abrangendo discussões pertinentes à formação do professor, à educação continuada em contabilidade para o profissional dessa área, diferenciação dos termos pedagogia e andragogia, breve histórico sobre a pós-graduação no Brasil e a formação do professor de administração; o capítulo 3 contém o desenvolvimento da pesquisa, a metodologia completa e análise de dados, tanto geral quanto individual, por programa; no capítulo 4, é feita uma proposta de educação continuada para a formação do professor de ciências contábeis; por último, apresenta-se a conclusão deste trabalho, seguida pelas referências bibliográficas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) tempestivamente compila e divulga, em documentos públicos as determinantes oriundas de debates em diversas frentes mundiais, formando as diretrizes balizadoras da educação mundial para anos seguintes, normalmente intervalos de 10 anos.

No Relatório da UNESCO, de Paris, 1996, o relator Delors descreve que a educação ao longo da vida, de forma permanente, “deve ser uma construção contínua da pessoa, de seu saber e de suas aptidões”, permitindo que cada indivíduo “venha a tomar consciência de si próprio e de seu meio ambiente, sem deixar de desempenhar sua função na atividade profissional e nas estruturas sociais” UNESCO (2010, p.12). Além disso, a educação ao longo da vida permite ordenar, e ao mesmo tempo valorizar, as diferentes fases de aprendizagem, articulando as transições e diversificando os percursos individuais (UNESCO, 2010), pois é necessário “aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo de mudanças” Delors (1998).

Esse relatório trouxe as diretrizes da década passada e que ainda estão operantes no mundo. Ele descreve que, como diretrizes, a educação deve ser organizada em torno de 4 aprendizagens, que ao longo de toda vida, serão de alguma forma para cada indivíduo, os pilares do conhecimento e que auxiliarão na educação contínua. Esses são os 4 pilares: (i) aprender a conhecer, sendo necessário conciliar a cultura geral com o estudo profundo de um reduzido número de assuntos, desenvolvendo o gosto e as bases para aprender ao longo da vida; (ii) aprender a fazer, pois, além da aprendizagem continuada de uma profissão, deve-se adquirir uma competência que possibilite o indivíduo estar apto ao enfrentar diversas situações, muitas imprevisíveis, facilitando também o trabalho em equipe (iii) aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas e, (iv) aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes (UNESCO, 2010).

De acordo com Freire (1979), a educação tem caráter permanente, não existindo seres educados e não educados, mas todos estão se educando, pois, apesar de existirem graus de educação, estes não são absolutos.

Nesse sentido, segundo Masini, Santos e Shirahige (2002), um dos mais importantes teóricos da área da educação, Ausubel, coloca que o esquecimento é o resultado de um processo pelo qual o significado de novas ideias tende a ser reduzido no decorrer do tempo,

pelo significado mais estável. Assim, de acordo com esses autores, quando uma proposição potencialmente significativa é assimilada sob uma ideia mais inclusiva na estrutura cognitiva, dá-se um processo no qual a nova informação e o conceito mais inclusivo com o qual ela se relaciona se modificam e se ampliam. A partir disso, convergindo com a premissa básica dessa pesquisa, a educação continuada surge, objetivando não só ampliar, mas também evoluir com o conhecimento.

A educação contínua gera benefícios tanto para o indivíduo como para a sociedade. É por meio da educação que uma sociedade livre explora honestamente o talento e a diversidade de sua população (WELSCH, 1964).

Com relação ao professor, a educação continuada ocorre de forma ampla. Mizukami et al. (2002, p.28) colocam que “a formação continuada busca novos caminhos de desenvolvimento (...) deixando de ser reciclagem para tratar de problemas educacionais por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas pedagógicas e de uma permanente (re)construção da identidade do docente”. Daí a indagação relatada na questão da pesquisa desse trabalho. Nossos cursos de pós-graduação *stricto sensu* estão cumprindo esse papel? Estão preparando o alunado para a prática docente? Uma vez completado o ciclo da educação continuada, proposta pela autora, o alunado já deveria ter a preparação pedagógica para atuar como profissional professor.

Em outras áreas do conhecimento, assim como em outros países, observa-se que os cursos de mestrado e doutorado não preparam o aluno para ser professor, como deveriam. Golde e Dore (2001) fizeram uma pesquisa nos Estados Unidos sobre a educação no doutorado de diversas áreas, desde sociologia até química e geologia, e constataram que os estudantes não estão bem preparados para assumir cargos de docentes nem possuem um conceito claro para sua aptidão fora da pesquisa. De acordo com os autores, poucas iniciativas das faculdades ajudam os futuros professores a desenvolver as habilidades que serão necessárias, como trabalhar com uma população diversificada de alunos, a construção de um curso, aconselhamento e orientação dos estudantes, empregar um repertório pedagógico variado e métodos de avaliação.

Austin (2002) também pesquisou alunos graduados, cursando mestrado e doutorado, que desejavam ser professores. A pesquisa foi feita com participantes de diversas disciplinas, incluindo humanidades (inglês e música), ciências (como química e zoologia, por exemplo) e áreas profissionais (negócios, jornalismo, educação e gastronomia). Seus resultados mostram que alguns alunos observaram que os membros do corpo docente oferecem pouco tempo para

ajudar os estudantes do doutorado a aprender a ensinar, sendo que alguns assistentes de ensino foram aconselhados por esses professores a evitar gastar “muito tempo” com suas aulas. De acordo com a pesquisa, esses estudantes não recebem oportunidades sistemáticas para desenvolver competências e habilidades, relatando receber preparação considerável para pesquisa; porém, não são orientados de forma cuidadosa para o treinamento em diversos aspectos do ensino, como concepção de currículo ou tecnologias de ensino, sendo que essas preparações são limitadas apenas a palestras.

Segundo Gaff et al. (2000) é irônico, e lamentável, que o ensino na pós-graduação tão estranhamente se restrinja à preparação profissional para as salas de aula e laboratórios de universidades de pesquisa.

Tichenor (2003) questiona o porquê de não se profissionalizar o ensino nos programas de pós-graduação, como se faz com a preparação para a pesquisa, visto que a maioria dos departamentos limita-se a oferecer formação altamente especializada em disciplinas cujos propósitos são formar pesquisadores. De acordo com essa autora, cargos de professor requerem honrar diferentes tipos de aprendizagem, lidar com alunos deficientes, compreender a diversidade de assuntos de gênero, raça e religião, lidar com a tecnologia educacional e participar de maneira forte na orientação acadêmica, sendo que muitos concordam que os programas de pós-graduação tradicionais não oferecem treinamento suficiente nessas áreas.

Segundo a pesquisa de Andere e Araujo (2008), que examinou a percepção dos coordenadores e discentes dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, os programas estão direcionados primeiramente para a formação de pesquisadores com conhecimentos específicos e teóricos da área contábil, voltados para a pesquisa científica, enquanto que a formação pedagógica, que incentiva a docência e o desenvolvimento de habilidades didático-pedagógicas ficou em segundo lugar. A pesquisa analisou a percepção de 12 coordenadores e 208 discentes dos seguintes programas de pós-graduação *stricto sensu* na área contábil: FUCAPE, FURB, PUC/SP, UFC, UFPR, UFRJ, UFSC, UNB, UFPB, UFPE, UFRN, FECAP, UNISINOS, USP/RP e USP. Essa pesquisa mostrou-se relevante especialmente por constatar que 92% dos discentes e 83% dos coordenadores consideraram disciplinas voltadas para a área do ensino necessárias e, no entanto, a formação pedagógica nos programas de mestrado e doutorado vem depois da formação técnico-científica.

Apesar do aumento dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* na área contábil, em função do crescimento da demanda proveniente do aumento nos cursos de graduação da mesma área, a formação pedagógica do professor não é priorizada e é pouco discutida dentro

dos programas. De acordo com Araujo (2011), apesar de os cursos de ciências contábeis no Brasil apresentarem crescimento expressivo nos últimos 5 anos, mais de 50% dos professores afirmaram que a formação pedagógica não foi considerada importante em seu processo de contratação, ou afirmaram que não possuem conhecimento de didática. A pesquisa analisou a percepção de 383 professores de ciências contábeis no Brasil, por meio de questionário *online*, utilizando o modelo de Vasconcelos, que prevê formação docente em 4 grupos: formação prática, formação técnica, formação pedagógica e formação social e política. Nessa pesquisa foi constatado, ainda, que o docente que atua no ensino de contábeis no Brasil não possui formação pedagógica, sendo que esse tipo de formação ficou em último lugar na análise da amostra.

Masetto (2003) aponta que os professores universitários ainda estão se conscientizando de que a docência no ensino superior exige capacitação específica e própria, não se restringindo a ter um diploma de bacharel, mestre ou doutor, mas sim competência pedagógica.

A formação docente sempre foi vista nos programas de pós-graduação apenas como um apêndice:

Assim podemos compreender que o saber para ensinar - saber das ciências da educação, saberes metodológicos - por muito tempo foi visto como um simples adereço aos saberes disciplinares. Portanto, os processos de aprendizagem e os saberes próprios à docência eram relegados a segundo plano, deixados para o contexto de prática, fundados, talvez, na tese do “aprender fazendo” ou na concepção de que quem tem domínio do conhecimento específico sabe ensinar. Ainda hoje sabemos pouco sobre os processos pelos quais o professor passa para aprender a ensinar. (FERENC; MIZUKAMI, 2005, p. 5).

Cunha (2009, p. 84) afirma que, no âmbito da formação do professor universitário, o que concede prestígio “não têm sido os saberes da docência, mas especialmente as competências relacionadas com a pesquisa, campo onde, em geral, não se incorpora a dimensão pedagógica”. E quando existe alguma formação para a docência, esta se limita a uma disciplina de Metodologia do Ensino Superior, com carga horária média de 60 horas (FERENC; MIZUKAMI, 2005).

Pachane (2005) afirma que a formação do professor deve ser entendida como um processo contínuo, que não termina na formação feita pela pós-graduação, e se inicia antes mesmo da carreira docente, nos bancos escolares. Portanto, a formação do professor é uma educação que ocorre por toda a vida.

Quando se fala de educação continuada, é necessário lembrar que esta deve englobar um universo que envolve o pensamento crítico do professor, não apenas sobre a área em que atua, mas sobre também a própria docência em si.

De acordo com Mackinnon (1987), o desenvolvimento da competência profissional no ensino está relacionado ao hábito de refletir na prática, que é marcado pela vontade de examinar e reexaminar a experiência de ensinar de uma variedade de perspectivas e de plataformas teóricas. Ele afirma que um tipo particular de pensar sobre o ensino pode melhorar o processo de se tornar professor.

Nesse sentido, Schon (2002) explica a reflexão na prática, chamada por ele de reflexão-na-ação, que pode servir como uma forma de aprendizado corretivo, visto que, pela reflexão, o profissional pode trazer à tona e criticar seus entendimentos tácitos, os quais surgiram com as experiências repetitivas e especialidade prática, podendo fazer novas ideias de situações únicas ou incertas, que ele pode se permitir à experiência.

Apoiados nos estudos de Schon sobre reflexão, Mizukami et al. (2002) descrevem o conhecimento-na-ação, o qual é “o conhecimento técnico ou de solução de problemas que orienta a atividade humana e manifesta-se no saber fazer”, e sobre a reflexão-sobre-a-ação, pela qual o professor analisa o conhecimento-na-ação e a reflexão-na-ação, articulando a situação problemática, determinando metas e a escolha dos meios, de acordo com suas convicções pessoais e teorias, dentro de um contexto.

O aluno de mestrado e doutorado pode desenvolver essas habilidades de refletir na prática por meio do estágio docente. De acordo com Tichenor (2003), o estágio docente é uma atividade pedagógica supervisionada que prevê o desenvolvimento de competências em métodos tradicionais de ensino e/ou inovadoras, sob a supervisão de um membro do corpo docente experiente, permitindo a socialização dos alunos de pós-graduação sobre o papel do corpo docente.

Segundo Austin (2002), esse tipo de atividade, por requerer uma variedade complexa de habilidades, permite ao estudante desenvolvê-las ao longo do tempo. De acordo com o autor, alguns professores que supervisionam as atividades de estágio docente ou professor assistente fazem discussões periódicas relevantes que tangem diversos assuntos como, por exemplo, como a aprendizagem ocorre em um campo específico, como escolhas curriculares são feitas, premissas que abrangem professores e alunos, e como lidar com dificuldades que surgem na sala de aula.

No entanto, Golde e Dore (2001) afirmam que, apesar desse tipo de atividade demonstrar a preocupação com o desenvolvimento da educação e um desejo genuíno de auxiliar os estudantes sobre como construir um curso, ministrar palestras, preparar atividades e ensinar graduandos, o estágio supervisionado pode não preparar o aluno plenamente para comandar sua própria aula. Assim, o ideal seria que os alunos que pretendem ser professores assumissem progressivamente papéis de responsabilidade no ensino, do mesmo modo como é feito na área da pesquisa (GOLDE; DORE, 2001).

A educação continuada pode ocorrer também de uma forma mais introspectiva e subjetiva pelo próprio professor, por meio de leituras, palestras e aprendizagens práticas individuais. Porém, apesar de incluir esse conhecimento informal, a educação continuada não deve apoiar-se apenas nesse método, pois, se isso ocorre, é o mesmo que afirmar que todos os colegas estão bem informados, todas as leituras estão relacionadas às práticas atuais (LOWENTHAL, 1981), e conforme prática e rotina se tornam mais repetitivas, o profissional pode perder importantes oportunidades de pensar naquilo que faz, estando submerso em padrões de erros que ele não pode corrigir (SCHON, 2002).

Observa-se que professor é figura chave no processo de ensino de contabilidade e, portanto, por ser um agente envolvido diretamente na disseminação do conhecimento, deve ter habilidades desenvolvidas de modo que ocorra o processo de aprendizado por parte do aluno.

Para isso, é fundamental que o educador da contabilidade possua uma formação sólida, que lhe dê bases para a prática do ensino. Sendo assim, as universidades que possuem os cursos *stricto sensu* devem formar não apenas pesquisadores, mas também professores, que saibam lidar com diversos problemas e situações que surgem no dia a dia, em sala de aula; que saibam preparar um programa de uma disciplina; que entendam que o modo como ministram suas aulas é o que vai motivar seus alunos para aquilo que estão aprendendo; que existam diversos tipos de avaliação e que o professor deve saber como utilizar cada um deles. Enfim, é necessário preencher essa lacuna que ensine o futuro professor a ensinar.

2.1 Andragogia e Pedagogia

No escopo dessa pesquisa, ressaltamos a diferença que existe entre andragogia e pedagogia. Segundo Eboli (2004, p. 33), andragogia é “a ciência ou arte de educar pessoas

adultas”, enquanto que a pedagogia refere-se à reflexão sobre a educação de crianças e adolescentes, considerada a observação dos métodos, modelos e técnicas de ensino, podendo ser referida, em um âmbito mais amplo, como a ciência da educação.

Segundo Castro e Ramos-de-Oliveira (2002), o modelo andragógico de educação começou a ser construído por Malcolm Knowless, por volta de 1960; entretanto, diversos autores já haviam contribuído com a pesquisa sobre educação de adultos, como Sigmund Freud, Carl Jung, Erick Erikson, Abraham H. Maslow, Carl R. Rogers e Lindeman, entre outros.

De acordo com Oliveira (1992), o termo andragogia é um neologismo feito sobre o modelo pedagogia, construído a partir das palavras gregas *andrós* (homem) e pedagogia, proveniente de pais, *paidós* (criança). O autor afirma que a nova palavra tornou-se mais abrangente, designando o que hoje é chamado de “educação ou formação permanente”.

Filatro (2003) afirma que a pedagogia é apropriada quando se refere ao aprendizado nos primeiros anos de vida, enquanto que a andragogia deve substituí-la paulatinamente, conforme a maturação orgânica e à medida que o desenvolvimento das habilidades necessárias à aprendizagem autônoma fosse estimulado pela cultura educacional. De acordo com a autora, a aprendizagem autônoma nos adultos possui pontos tangentes com a abordagem construtivista, de forma que é possível identificar a andragogia com uma pedagogia avançada, também chamada de “a melhor pedagogia”.

Segundo Veiga e Castanho (2007, p. 107) “a pedagogia se constrói em torno de uma estrutura teórica, sistematizada, organizada, que tem em vista a tarefa de educar”. Assim, neste trabalho, ao utilizarmos o termo pedagogia estamos nos referindo a essa estrutura, voltada ao ato de ensinar e não especificamente à educação de adultos ou crianças, mesmo considerando que, no ensino superior, os estudantes estão no final da adolescência e início da vida adulta.

Nesse sentido, Gil (2005) demonstra ser desnecessária a separação entre pedagogia e andragogia, visto que a primeira é considerada um conjunto de saberes, métodos de educação e princípios, tanto da criança como do adulto.

2.2 A Educação Continuada para o Profissional na Contabilidade

Em relação à contabilidade, pode-se considerar que seu profissional necessita de uma constante reciclagem, visto que as normas contábeis mudam com frequência, buscando também uma melhora ascendente. De acordo com Rahman e Velayutham (1998), a literatura em contabilidade e em outras disciplinas sugere que a obsolescência profissional é o que torna crescente a ênfase na educação continuada.

Os padrões internacionais de educação contábil ou *International Education Standard* (IES) são propostos pelo *International Federation of Accountants* (IFAC), organização mundial para a contabilidade, que se dedica a servir ao interesse público por meio do fortalecimento da profissão e contribuindo para o forte desenvolvimento das economias internacionais. Além disso, o IFAC propõe normas nos segmentos da contabilidade, em convergência com os padrões do IASB (*International Accounting Standards Board*).

O IES 7 (2010) regulamenta e prevê a educação continuada, também chamada de desenvolvimento profissional continuado, cujo procedimento contribui para melhorar o objetivo da profissão, de providenciar serviços de alta qualidade para prover as necessidades da sociedade. De acordo com essa norma, o aprendizado e desenvolvimento ocorrem ao longo da carreira de um indivíduo e garantem o desenvolvimento e a manutenção da competência necessária para realizar as diversas funções dos profissionais de contabilidade, indo ao encontro do conceito de educação continuada do ponto de vista profissional.

Diante dessa exposição, é importante ressaltar que a educação continuada deve ser aplicada a todos aqueles envolvidos com a contabilidade: desde o professor, o auditor, até os contadores das grandes organizações. O IES 7 (2010) frisa que o desenvolvimento profissional continuado é aplicável a todos os profissionais contabilistas, independentemente do setor ou dimensão da organização em que atuam, pois: (a) todos os profissionais da contabilidade possuem obrigação de cuidados com seus usuários da informação, esperando demonstrar suas capacidades com essa responsabilidade de forma competente; (b) profissionais da contabilidade em todos os setores estão sujeitos à contabilidade pública e manutenção da confiança pública; (c) o público pode confiar na designação e patamar profissional do contabilista, e qualquer falta de competência individual tem o potencial de danificar a reputação e a dignidade do indivíduo e da profissão como um todo; (d) todos os setores são afetados pelo ambiente em rápida mudança e, conseqüentemente, adaptar os planos estratégicos ou de negociações das organizações depende da competência profissional

do contador; e (e) os empregadores recrutar profissionais contabilistas em qualquer setor depende, em certa medida, da designação profissional como prova de competência profissional.

O suplemento para a proposta IES 7 (reformulado) afirma que os conhecimentos necessários para os profissionais contabilistas na prática pública, indústria, comércio, educação e setor público continuam a se expandir e mudar em ritmo acelerado, fazendo com que esses profissionais enfrentem aumento de expectativa de conhecimento e habilidades; além disso, a necessidade de ser competitiva na economia mundial levou um foco mais intenso sobre o papel e as responsabilidades dos contadores profissionais em entidades de todos os tipos, sendo que profissionais de Contabilidade, em todos os setores, têm importantes contribuições a dar e a continuação do desenvolvimento de competências profissionais e aprendizagem ao longo da vida são fundamentais para que esse profissional possa atender a essas expectativas.

Ogarty (1997) coloca a educação continuada em contabilidade como uma solução moderna para o problema de competência profissional. Ou seja, para que o profissional seja dinâmico e completo, é necessário que busque atualizar-se a respeito dos conhecimentos de sua área, o que ajuda a gerar maior competência para sua atuação.

Porém, segundo Jensen e Arrington (1983), parte das dificuldades com a educação continuada em contabilidade está relacionada com o aumento das complexidades modernas na contabilidade, visto que os contadores devem discutir sobre um pesado padrão de documentação legal das normas internacionais, por exemplo, em conjunto com uma inundação de literatura, livros e artigos entre outros. Assim, de acordo com esses autores, os praticantes descobrem que a experiência não é uma fonte efetiva nem eficaz de educação continuada, a não ser que atue em conjunto com estudo adicional e, em muitos casos, com uma ajuda de *experts* que fizeram mais “lição de casa”.

Pesquisas científicas na área contábil já mostram a eficiência da educação continuada. Wessels (2007) fez um estudo para verificar a percepção da efetividade da educação continuada obrigatória para o contador nos Estados Unidos, por meio de um questionário aplicado a 1.957 contadores certificados da Carolina do Norte. Sua pesquisa, por um lado, mostrou que 85% dos respondentes concordam que a obrigatoriedade da educação continuada melhora a imagem do profissional, ou seja, o contador passa a possuir maior confiança no mercado, mas 48% concordaram que ela ajuda a proteger o público de profissionais com menor grau de competência. Por outro lado, a maioria (86%) concorda que os programas de

educação continuada ajudam a atualizar seus conhecimentos no tempo e mantêm sua competência, sendo que poucos concordam que tais programas ajudam a aumentar a empregabilidade (13%) ou o salário (16%). De qualquer modo, seu estudo mostra que a educação continuada é considerada importante para o profissional contábil em vários aspectos.

Para Ogarty (1997), existe uma preocupação com a competência prática dos profissionais, sendo que essa abordagem permite que o profissional adote novas estruturas para a educação continuada, cujos programas representam um momento disjuntivo, em que a cultura cognitiva da prática contábil torna-se um assunto de preocupação organizacional.

Vale lembrar que a educação continuada não é apenas a educação formal, ministrada por meio de cursos e palestras, que visa puramente reciclar o profissional. Lowenthal (1981) afirma que a educação continuada deve incluir o aprendizado informal, adquirido por meio de discussões com colegas, observações, aprendizado na profissão e leituras.

2.3 A Pós-Graduação no Brasil

A pós-graduação no Brasil teve início em meados de 1930, com a proposta do Estatuto das Universidades Brasileiras, cuja implantação foi feita nos moldes europeus, tanto no curso de Direito da Universidade do Rio de Janeiro quanto na Faculdade de Filosofia e na Universidade de São Paulo (SANTOS, 2003).

Porém, foi formalmente instituída na década de 60, época de sua regulamentação, em que já contava com 38 cursos no país, 11 de doutorado e maioria mestrado (VELLOSO, 2003).

Balbatchevsky (2005) afirma que, naquela época, a pós-graduação era apenas uma dentre muitas possibilidades de adentrar na vida acadêmica. Segundo a autora, foi em 1976 que a CAPES organizou o primeiro processo de avaliação dos programas de pós-graduação, centrando sua avaliação na produção científica dos pesquisadores ligados a cada programa, sendo que esse processo foi aceito como a referência mais importante de qualidade para os programas de pós-graduação brasileiros.

De acordo com Cunha, Cornachione Jr. e Martins (2008) por causa do aumento acentuado no número de doutores, “a pesquisa passou a ocupar um lugar de destaque nas universidades brasileiras”, sendo que, em 1990, das 131.641 funções docentes em exercício

no ensino superior, apenas 16.939 eram ocupadas por titulados com grau de doutor (representando 12,8%).

Atualmente, o cenário da pós-graduação se ampliou bastante. A CAPES possui um link chamado GEOCAPES, que mostra os dados estatísticos da pós-graduação no país. De acordo com o GEOCAPES (disponível em <<http://geocapes.capes.gov.br>> acesso em 28 de novembro de 2011), existem no Brasil 1.387 programas de pós-graduação *stricto sensu*, cuja composição ocorre da seguinte forma: 1.054 são programas de mestrado acadêmico, 243 programas de mestrado profissional e 40 programas de doutorado.

A CAPES divide a pós-graduação em 9 grandes áreas: Ciências Agrárias; Ciências Biológicas; Ciências da Saúde; Ciências Exatas e da Terra; Ciências Humanas; Ciências Sociais Aplicadas; Engenharias; Linguísticas, Letras e Artes; e Multidisciplinar. A Pós-Graduação em Ciências Contábeis pertence à grande área de Ciências Sociais Aplicadas, que é composta por 11 subáreas: Administração, Ciências Contábeis e Turismo; Arquitetura e Urbanismo; Ciência da Informação; Comunicação; Demografia; Desenho Industrial; Direito; Economia; Museologia; Planejamento Urbano e Regional; e Serviço Social.

O documento da área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo, disponibilizado pela CAPES, referente ao período de 2007 a 2009 (disponível em www.capes.gov.br, acesso em 29 de novembro de 2011), demonstra que essa área é bastante abrangente e se estende em todas as áreas de organização. Considerada uma das maiores áreas do sistema de avaliação CAPES, representa também uma das maiores ofertas de cursos de graduação no Brasil (com aproximadamente 21% do número de alunos matriculados e formados) e apresenta acentuado crescimento nos últimos anos.

De acordo com o relatório CAPES, os primeiros cursos de Mestrado em Contabilidade e Administração foram instalados no Brasil na década de 1970, ou seja, essa área ainda está em processo de consolidação se compararmos com outras áreas, como Direito ou Filosofia, por exemplo, que remontam à década de 1930. A CAPES ressalta que, apesar da expansão quantitativa da área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo, a área vem apresentando claros sinais de melhora qualitativa como, por exemplo, a inserção internacional de seus programas líderes.

Cunha, Cornachione Jr. e Martins (2008) afirmam que, apesar do avanço brasileiro nas titulações e cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*, “esse avanço mostra-se totalmente incipiente quando tratado sob a óptica da área de Ciências Contábeis”, visto que, apesar da “elevação no número de cursos de graduação, de concluintes, abertura de vagas, inscrições e

interessantes, a exemplo de todo o sistema em geral, os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciências Contábeis não acompanharam esse avanço.”

2.4 A formação pedagógica nos cursos de Mestrado e Doutorado em Administração

Por ser um curso próximo da contabilidade, neste tópico abordaremos pesquisas que mostram como é o cenário do ensino pedagógico nos cursos *stricto sensu* em administração.

A pesquisa de Souza-Silva e Davel (2005) entrevistou representantes das principais organizações responsáveis pelo fomento e regulação do ensino de Administração no país, como, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal no Ensino Superior (CAPES), Ministério da Educação (MEC) e Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração (ANGRAD). De acordo com a pesquisa, as práticas de formação do professor de Administração nas universidades públicas e privadas são precárias, o que ocorre devido ao estabelecimento de critérios e mecanismos de classificação e bonificação, visto que as entidades não governamentais difundem indiretamente que ser pesquisador é mais valorizado do que ser professor, priorizando primeiro a pesquisa e por último o ensino.

Segundo um dos entrevistados, enquanto a CAPES valorizar a pesquisa, as pessoas vão priorizar a pesquisa, pois “para se tirar um ‘6’, você tem que publicar ‘x’ papers no exterior... Ninguém tira 5 porque formou tantos professores com qualidade excelente. Se não escrever os papers não tira...”. Além disso, Souza-Silva e Davel (2005) colocam que a formação do professor de administração se dá muitas vezes pelo mimetismo empírico, em que o docente aplica suas aulas com base em suas experiências anteriores como aluno.

Ferenc e Mizukami (2005) explicam que o professor que inicia sua profissão reforça a perspectiva do “aprender enquanto se faz”, ou seja, aprender pela experiência; no entanto, ele ainda traz de sua escolarização a “aprendizagem pela observação”, na qual ele esteve imerso durante muitos anos ao ver professores ensinando. Isso vai contra a necessidade da docência em nível superior que, de acordo com Masetto (2003) exige um professor com domínio na área pedagógica, cujo ponto é o mais carente dos professores universitários, seja pela falta de oportunidade de entrar em contato com essa área, seja por verem esse aspecto como algo desnecessário ou supérfluo para sua atividade de ensino.

Andrade, D'Ávila e Oliveira (2004), em sua pesquisa realizada no Mestrado Profissional da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia, constataram a inexistência de concepção pedagógica curricular clara, o que interfere também na articulação de conteúdos, disciplinas e atividades, deixando de permitir níveis crescentes de interdisciplinaridade e práticas pedagógicas orientadas.

Fischer (2006) propõe, como forma de subsidiar a formação do professor de Administração, a institucionalização de linhas, programas e projetos de pesquisa sobre o ensino e aprendizagem nos programas de pós-graduação em Administração. A autora critica a priorização dos programas das disciplinas que visam à formação do pesquisador, sendo que poucos possuem disciplinas e outras práticas à formação do professor. Segundo ela, isso ocorre porque os programas não sabem como priorizar a formação do professor, visto que não é uma prioridade valorizada pelas instâncias reguladoras (como a CAPES) nem pelos próprios programas que não tinham consciência que devem formar mais e melhores professores.

A má preparação do professor reflete-se, conseqüentemente, no aprendizado dos alunos de graduação. Isso pode ser evidenciado no estudo de Gallon e Rodrigues (2008), que mostrou que as práticas mais utilizadas pelos professores (como aulas expositivas, trabalhos em grupos e debates ou estudos de caso) apresentaram um índice de satisfação de 40% junto aos alunos. Segundo as autoras, as respostas dadas pelos discentes mostraram que mais de 75% se consideram em parte ou não se consideram capazes de enfrentar o mercado de trabalho.

Portanto, observa-se que a falta de formação didática e pedagógica do professor não é um problema isolado da área contábil, visto que foi também detectado na área de administração e em outras áreas, em alguns estudos citados. Isso ocorre principalmente em função de que os órgãos reguladores que avaliam esses cursos são os mesmos, e utilizam o mesmo critério: a produção científica, cujo reflexo é priorizar a pesquisa ao invés da formação do professor.

3 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Neste capítulo, abordaremos o desenvolvimento da pesquisa, englobando de forma detalhada a metodologia, evidenciando o passo a passo da pesquisa. Além disso, serão demonstradas a análise dos indicadores e análise individual de cada programa.

A pesquisa observou 25 programas de pós-graduação (*stricto sensu*) englobando mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado em ciências contábeis, no Brasil.

No quadro a seguir está a relação dos programas analisados, na ordem de disponibilização dos documentos pela CAPES, sendo que as análises individuais dos programas estão apresentadas nessa mesma ordem:

UF	IES	Nome Programa	Programa Descrição	Conceito		
				M	D	MP
ES	FUCAPE	CIÊNCIAS CONTÁBEIS	Mestrado/ Doutorado e M. Profissional	4	4	5
SC	FURB	CIÊNCIAS CONTÁBEIS	Mestrado/Doutorado	4	4	
SP	PUC/SP	CIÊNCIAS CONTÁBEIS E ATUARIAIS	Mestrado	3		
RJ	UERJ	CIÊNCIAS CONTÁBEIS	Mestrado	3		
AM	UFAM	CONTABILIDADE E CONTROLADORIA	Mestrado Profissional			3
BA	UFBA	CONTABILIDADE	Mestrado	3		
CE	UFC	ADMINISTRAÇÃO E CONTROLADORIA	Mestrado/ M. Profissional	3		3
MG	UFMG	CIÊNCIAS CONTÁBEIS	Mestrado	4		
PE	UFPE	CIÊNCIAS CONTÁBEIS	Mestrado	3		
PR	UFPR	CONTABILIDADE	Mestrado	3		
RJ	UFRJ	CIÊNCIAS CONTÁBEIS	Mestrado	4		
SC	UFSC	CONTABILIDADE	Mestrado	4		
DF	UNB	CONTABILIDADE - UNB - UFPB - UFRN	Mestrado/Doutorado	4	4	
SP	UniFECAP	CIÊNCIAS CONTÁBEIS	Mestrado	4		
RS	UNISINOS	CIÊNCIAS CONTÁBEIS	Mestrado	4		
SP	UPM	CIÊNCIAS CONTÁBEIS	Mestrado Profissional			4
SP	USP	CONTROLADORIA E CONTABILIDADE	Mestrado/Doutorado	6	6	
SP	USP/RP	CONTROLADORIA E CONTABILIDADE	Mestrado	4		
ES	UFES	CIÊNCIAS CONTÁBEIS	Mestrado	3		

Quadro 1 – Programas Analisados (elaborado pela autora em 2011 com base nas informações disponíveis pela CAPES). Legenda: IES: Instituição de Ensino Superior; M – Mestrado; D – Doutorado; MP – Mestrado Profissional.

É importante ressaltar que o programa da UFES é o único que não possui os documentos disponibilizados na CAPES e, portanto, sua análise foi feita apenas pelas informações disponíveis no *site* do programa. A UFES afirma que possui uma Associação Temporária com a UFRJ, pois seu programa passa por fase de consolidação, para se emancipar futuramente. Já o programa da UnB refere-se aos programas de mestrado e doutorado, em parceria entre a UnB, UFPB e UFRN.

Com a pesquisa, foi possível observar que os programas de pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade utilizam-se das seguintes atividades para formar professores: (i) disciplina de preparação pedagógica como, por exemplo, Metodologia do Ensino Superior, Didática, Educação em Contabilidade; (ii) atividade prática, como estágio docente supervisionado ou monitoria em disciplina de graduação; e (iii) outras atividades complementares.

Foi constatado que os programas de pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade priorizam mais a formação do pesquisador do que a formação do professor. Isso pode ser observado na Tabela 1:

Tabela 1 – Oferecimento de disciplinas

	Metodologia da Pesquisa	Preparação Pedagógica
Obrigatória	21	1
Optativa	3	12
Não oferece	1	12

De acordo com a Tabela 1, a maioria dos cursos oferece disciplina obrigatória de Metodologia da Pesquisa (83%), enquanto apenas 13 oferecem disciplina que trata da formação pedagógica do professor, e apenas em um curso essa disciplina é obrigatória. Nas disciplinas de preparação pedagógica, não foram consideradas disciplinas de Monitoria ou estágio docente, visto que essas são atividades práticas para o desenvolvimento do professor, da mesma forma que a dissertação, a tese e a pesquisa são atividades práticas para o pesquisador.

Todos os programas oferecem estágio docente supervisionado ou atividade de monitoria, com exceção do programa de doutorado da UnB. É válido ressaltar que apenas 5 programas oferecem essas atividades como obrigatórias.

Algumas atividades extras dentro dos cursos também visam à formação docente ou estudo do ensino na área da contabilidade. Essa formação extra abrange simpósios e seminários sobre a área da educação em contabilidade; oferecimento de disciplinas em Ensino a Distância (EAD), preparadas pelos discentes do mestrado para outros cursos; alunos aprendem atividades docentes dentro de cada disciplina, ministrando seminários; a faculdade oferece curso de preparação para o professor. Em 11 programas foi identificado o oferecimento de algum tipo de atividade extra que objetiva o desenvolvimento docente.

3.1 Metodologia

Primeiramente, foi acessado o *site* da CAPES e foram coletados os documentos das Universidades que possuem mestrado, mestrado profissional e doutorado em Ciências Contábeis, no Brasil.

Para analisar as informações disponíveis no *site* da CAPES, os seguintes fatores foram considerados:

- **Objetivos declarados do programa:** o programa objetiva formar o aluno para o ensino, a pesquisa ou ambos?
- **Oferecimento de disciplina de metodologia da pesquisa:** o programa oferece essa disciplina? Qual a carga horária? É obrigatória ou optativa?
- **Oferecimento de disciplina de didática:** o programa oferece essa disciplina? Qual a carga horária? Qual a formação do professor responsável por suas aulas (é especialista nessa área)? Quais são os objetivos e principais aspectos de ensino declarados no programa dessa disciplina? É obrigatória ou optativa?
- **Oferecimento de outras disciplinas de formação pedagógica:** qual o nome da disciplina? Qual a carga horária? Qual a formação do professor responsável pela disciplina? Quais são os objetivos e principais aspectos de ensino declarados no programa dessa disciplina? É obrigatória ou optativa?
- **Outros métodos que o programa utiliza para formar professores:** o programa oferece algum estágio supervisionado que prepare o aluno para a docência, por exemplo? Esse programa é obrigatório para todos os alunos?
- **Contradições observadas:** o programa afirma oferecer alguma disciplina visando à formação do professor, que não é de fato oferecida?

Para análise dos dados, primeiramente foi feita a leitura de cada documento chamado de “Proposta do Programa” disponível no *site* da CAPES. Conjuntamente, foram analisados os documentos “Disciplinas – Oferta no Ano Base”, “Linhas de Pesquisa”, “Corpo Docente – vínculo e formação”, todos disponibilizados pela CAPES. Em seguida, fizemos a classificação, conforme os itens acima.

Como o relatório da CAPES é divulgado por triênios, e os programas de mestrado e doutorado, em geral, se atualizam anualmente, essas informações foram confrontadas com as informações disponíveis nos *sites* de cada programa, considerando, portanto, as informações

mais atualizadas. Caso o *site* não tivesse todas as informações, foram consideradas as disponíveis no documento da CAPES.

Bardin (2008), ao falar da semelhança da análise de conteúdo com a análise documental, afirma que em ambas ocorrem o recorte da informação, divisão em categorias, segundo critério da analogia, e representação sob forma condensada de indexação, conforme foi feito nessa pesquisa; porém, a principal função da análise de conteúdo é evidenciar indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não da mensagem. Assim, quando pela análise dos documentos verificamos que o objetivo dos cursos é formar professores, fizemos a análise documental. No entanto, quando afirmamos que o curso forma ou não professores, de acordo com os critérios estabelecidos, fazemos a análise de conteúdo.

Em um primeiro momento, também seriam utilizadas entrevistas com os coordenadores de cada programa, além das análises dos mesmos. Para elaboração do roteiro de entrevista, foi utilizado o modelo de entrevista estruturada, procurando entender como ocorre a formação continuada dos alunos de cada curso, com base nas premissas de Mizukami et al. (2002).

Nessa primeira fase, foi feito pré-teste com um coordenador de programa de mestrado acadêmico. Entretanto, por meio do pré-teste observou-se que esse não era o método mais adequado, pois se criou um viés de respostas às questões efetuadas: observando nas questões que verificar a importância da formação do professor era o tema de pesquisa, o coordenador dirigia suas respostas a mostrar na entrevista que seu programa priorizava esse tipo de formação. Observamos que os coordenadores entrevistados seriam expostos, pois teriam suas opiniões confrontadas com documentos públicos, o que poderia prejudicar suas imagens, mesmo porque a identidade de cada um seria de fácil identificação.

Assim, optou-se por analisar apenas as informações disponíveis publicamente, visto que essas são suficientes para verificar de que forma os programas formam seus professores.

Foi realizada a análise individual escrita de cada programa, utilizando-se da leitura dos documentos da CAPES e das informações disponíveis nos *sites* dos programas. Essa análise está no item “3.3 Análise individual dos programas”, que também evidencia se em cada programa existe algum professor com formação na área de educação, cuja análise foi feita por meio de pesquisa do corpo docente nos *sites* dos programas e análise dos currículos Lattes de cada professor. No total foram pesquisados mais de 220 professores, verificando a formação de graduação, mestrado, doutorado, pós-doutorado ou livre-docência na área de educação.

Para verificar se os cursos de contabilidade formam ou não professores, foi feita uma escala de pontuação baseada em 5 indicadores do Instrumento de Aprovação dos Cursos Superiores de Pedagogia (2010) do Ministério da Educação: (i) objetivos do programa, (ii) conteúdo curricular, (iii) prática profissional, (iv) grupo ou linha de pesquisa e (v) atividades extras ou complementares. Foram escolhidos os indicadores desse curso especificamente por ser o mais voltado para a formação de professor e pertinente para essa pesquisa. Os detalhes sobre cada indicador e seus respectivos cálculos encontram-se a seguir. O instrumento foi adaptado a essa pesquisa, para a construção de uma pontuação que seria considerada ideal para a formação de professores nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Foram considerados os seguintes indicadores com as correspondentes pontuações:

i. **Objetivos do programa:** verifica se o programa considera ou não a formação de docentes como um de seus objetivos, sendo que o curso recebe pontuação 100 caso vise à formação de professores, e recebe pontuação 0 se não considerar a formação docente como um de seus objetivos declarados, conforme o Quadro 2:

Variável	Pontos	
Objetivo	Pontuação	Critério
Declaração	100 0	Declara Não declara

Quadro 2 – Pontuação para variável de objetivos do programa

ii. **Conteúdo curricular:** analisa se o programa oferece disciplina teórica visando à formação docente, como didática ou metodologia do ensino superior, por exemplo. O programa que não oferece essas disciplinas recebe pontuação 0; o programa que oferece a disciplina como obrigatória com carga horária adequada recebe a pontuação máxima, que é 300. Para estipular a carga horária adequada, foi feita a mediana da carga horária dos cursos de metodologia da pesquisa, que corresponde a 45 horas. Para os cursos que oferecem disciplina obrigatória com carga horária menor do que a adequada, foi estipulada uma pontuação entre 151 e 299 pontos, proporcionalmente à carga horária oferecida. Para o programa que oferece a disciplina como optativa e que possui carga horária adequada, foram atribuídos 150 pontos. Nesse caso, para os cursos com carga horária menor do que a adequada, foi estipulada uma pontuação entre 1 e 149 pontos, proporcionalmente à carga horária oferecida. A variação da pontuação pode ser vista no Quadro 3:

Variável	Pontos	
Conteúdo curricular	Pontuação	Critério
Obrigatória	300 151	Carga horária adequada Carga horária mínima
Optativa	150 1	Carga horária adequada Carga horária mínima
Não oferece	0	Nenhum

Quadro 3 – Pontuação para variável de conteúdo curricular

iii. **Prática profissional:** verifica o oferecimento de disciplinas de práticas de preparação pedagógica, como estágio docente supervisionado ou monitoria didática. Os programas que não oferecem esse tipo de atividade receberam nota 0, e para os programas que oferecem foram atribuídos pontos, utilizando-se os mesmos critérios do indicador de conteúdo curricular. A carga horária ideal nessa variável é de 150 horas, correspondente à metade da carga horária de práticas de ensino para licenciatura, de acordo com o Parecer nº744/97, do Ministério da Educação. Vale lembrar que nem todos os cursos disponibilizam as cargas horárias das atividades práticas de ensino. Para esses casos, foram feitas estimativas baseadas na carga horária de uma disciplina básica de educação em contabilidade, por exemplo. A variação da pontuação para essa variável ocorre da seguinte forma:

Variável	Pontos	
Prática Profissional	Pontuação	Critério
Obrigatória	300 151	Carga horária adequada Carga horária mínima
Optativa	150 1	Carga horária adequada Carga horária mínima
Não oferece	0	Nenhum

Quadro 4 – Pontuação para variável de prática profissional

iv. **Grupo ou Linha de Pesquisa:** por ser muito importante para o desenvolvimento da educação em contabilidade estudos e pesquisas nessa área, os grupos ou linhas de pesquisa promovem discussões sobre o ensino e a educação, e contribuem para a formação continuada do professor. Assim, os programas que possuem linha de pesquisa ou grupo de pesquisa recebem pontuação máxima nesse quesito (100), e aqueles que não oferecem esse tipo de atividade recebem pontuação 0, conforme o Quadro 5:

Variável	Pontos	
Grupo/Linha de Pesquisa	Pontuação	Critério
Declaração	100 0	Declara Não declara

Quadro 5 – Pontuação para variável de grupo ou linha de pesquisa

v. **Atividades extras ou complementares:** essas atividades são aquelas que os programas promovem para discutir e aperfeiçoar o ensino e a educação em contabilidade. Foram classificadas como esporádicas os simpósios e seminários na área da educação e ensino em contabilidade e como regulares as que ocorrem rotineiramente, como cursos e atividades dentro das disciplinas. A pontuação ocorreu da seguinte forma:

Variável	Pontos	
Atividades extras	Pontuação	Critério
Oferece	200 100	Regularmente Esporadicamente
Não oferece	0	Nenhum

Quadro 6 – Pontuação para variável de atividades extras ou complementares

3.2 Análise dos Indicadores

A análise do primeiro indicador, sobre a inclusão da formação docente nos objetivos do programa, mostra que todos os cursos, com exceção do mestrado profissional da UPM, inserem a formação de professores. Assim, esses cursos obtiveram pontuação máxima de 100 nesse indicador.

Em relação ao segundo indicador, Conteúdo Curricular, a análise de pontuação gerou o seguinte gráfico:

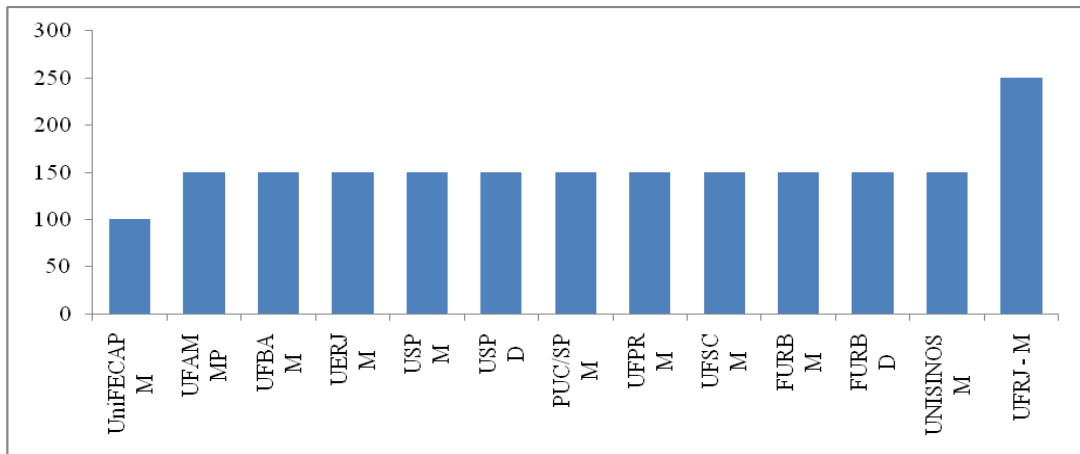


Gráfico 1 – Pontuação de Conteúdo Curricular

No Gráfico 1 estão contemplados apenas os cursos que oferecem alguma disciplina teórica de preparação pedagógica. Os outros cursos receberam pontuação zero nesse indicador. Observa-se que o mestrado da UFRJ foi o que mais obteve pontuação, por oferecer disciplina obrigatória de Metodologia do Ensino Superior, cuja carga horária não foi considerada adequada, o que não lhe conferiu pontuação máxima de 300 nesse indicador.

Com relação ao indicador de Prática Profissional, observa-se, no Gráfico 2, que apenas um programa (de doutorado, da UnB) não cita o oferecimento desse tipo de atividade:

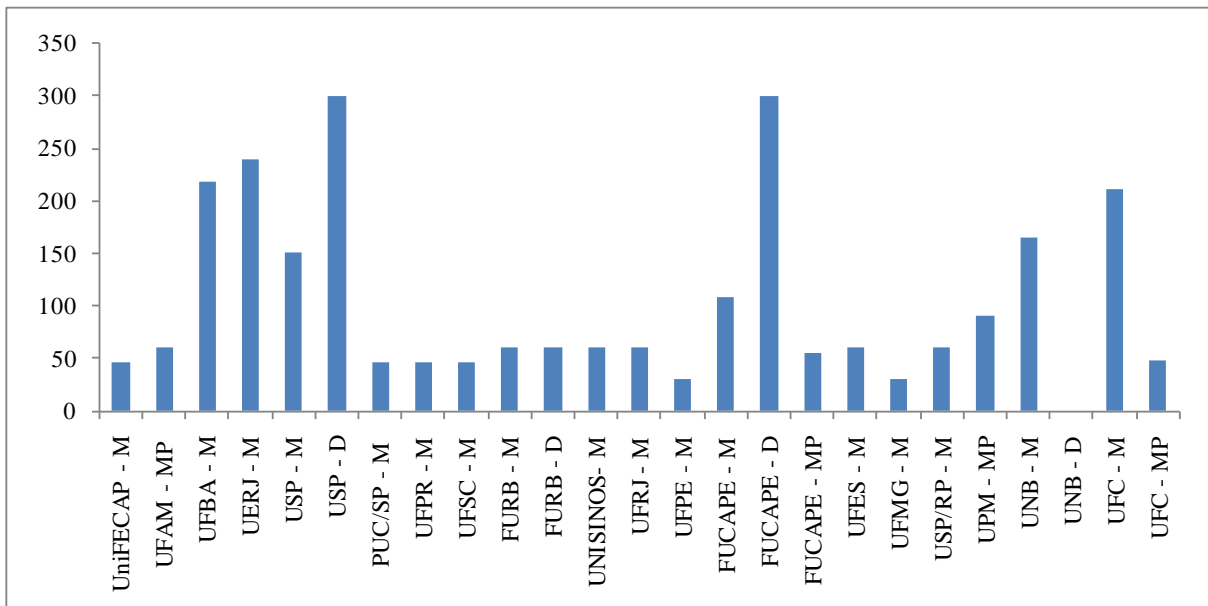


Gráfico 2 – Pontuação de Prática Profissional

Verifica-se, no Gráfico 2, que 2 programas atingiram a pontuação máxima nesse indicador, que é o programa de doutorado da USP e o de doutorado da FUCAPE.

Já com o indicador de Grupo ou Linha de Pesquisa foi possível observar que 4 programas atingiram a pontuação máxima de 100: mestrado da UniFECAP, mestrado e

doutorado da USP e mestrado da UFPE. Todos os outros obtiveram pontuação 0 nesse indicador.

O quinto e último indicador aborda as atividades extras ou complementares:

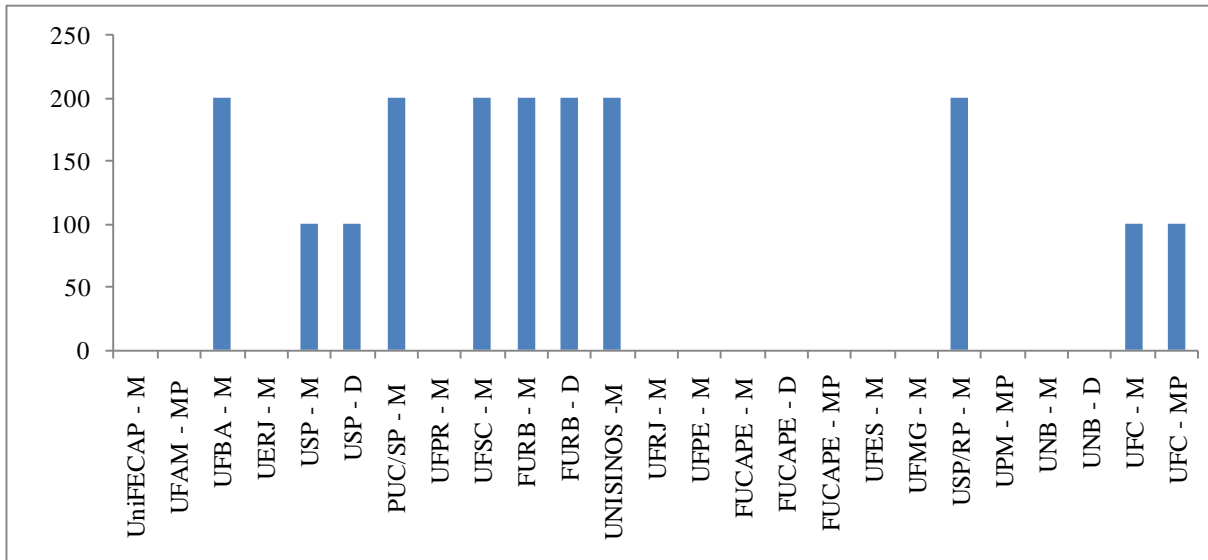


Gráfico 3 – Pontuação de Atividades Extras

O Gráfico 3 mostra que, dos 25 programas estudados, 11 possuem algum tipo de atividade complementar que estuda ou visa aprimorar a formação do professor, sendo que 7 atingiram pontuação máxima nesse indicador, pois possuem atividades complementares regulares.

Utilizando-se a soma de todos os indicadores, é possível verificar como está a formação do professor de contabilidade no Brasil e por curso:

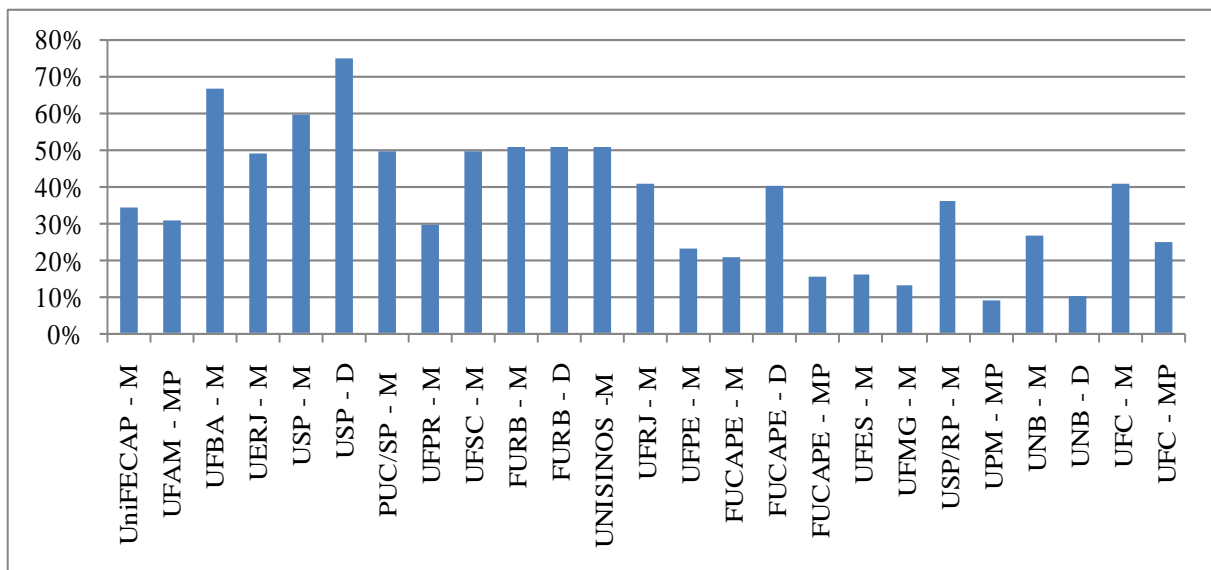


Gráfico 4 – Pontuação Total por Programa

Com o Gráfico 4, é possível verificar quanto cada curso atingiu no total da pontuação, ou seja, qual a porcentagem que cada programa de pós-graduação dedica à formação do

professor, de acordo com a escala utilizada. Verifica-se que 6 programas *stricto sensu* alcançaram mais de 50% na pontuação, e buscam formar professores de contabilidade no Brasil: doutorado da USP (75%), mestrado da UFBA (67%), mestrado da USP (60%), mestrado e doutorado da FURB (51%) e mestrado da UNISINOS (51%). O mestrado da PUC atingiu 50%, juntamente com o mestrado da UFSC, seguidos pelo mestrado da UERJ, com 49%.

Portanto, de acordo com esses critérios, 76% dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade, no Brasil, ou seja, 19 cursos, apesar de afirmarem que objetivam formar professores, na prática isso não ocorre, visto que o foco desses cursos é a formação de pesquisadores e/ou profissionais para o mercado de trabalho com maior qualidade.

3.3 Análise individual dos programas

Cada programa foi analisado individualmente, utilizando-se primeiramente os documentos disponíveis no *site* da CAPES e, em seguida, confirmando as informações nos *sites* de cada programa.

3.3.1 FUCAPE – Ciências Contábeis (Mestrado e Doutorado)

O programa de Mestrado e Doutorado da FUCAPE objetiva “formar pesquisadores e professores com capacidade de análise e reflexão”. De acordo com o *site* do programa, o objetivo do mestrado acadêmico é “propiciar o instrumental técnico para uma formação acadêmica rigorosa em Contabilidade que possibilite o aluno a entender e pesquisar sobre os principais tópicos de pesquisa da área”, não citando a formação de professores, mostrando apenas que é voltado para a pesquisa. Apenas no doutorado a formação de docentes é citada como objetivo do programa.

Nesse programa, não é oferecida nenhuma disciplina de formação docente, mas apenas o estágio supervisionado, que funciona da seguinte forma: o aluno deve atuar como monitor de uma disciplina de graduação por um semestre (facultativo para o mestrado e obrigatório para o doutorado) e o aluno de doutorado deve, por um ano letivo, ser professor auxiliar de

uma disciplina de graduação, cujas atividades visam proporcionar o estágio de docência. Em 2009, 60% das disciplinas de graduação contavam com monitores.

Outra atividade que pode auxiliar o aluno a desenvolver habilidades de ensino são os trabalhos feitos com os professores, visando à realização de workshops mensais, que preparam os alunos “para o debate acadêmico de alto nível desde o início do curso”.

O programa não apresenta nenhuma linha de pesquisa na área do ensino, trabalhando com as seguintes linhas: “Contabilidade e Gestão Estratégica” e “Finanças e Avaliação de Empresas”.

Uma das metas apresentadas para o triênio 2010-2012 é ter 100% dos discentes, tanto do doutorado quanto do mestrado, “engajados em programas de docência de nível superior”. Sem dúvida que a prática ensina, porém apenas a prática sem a teoria é colocar o aluno de pós-graduação despreparado para a docência.

A FUCAPE visa proporcionar o “incentivo e a oportunidade de muitos profissionais se qualificarem melhorando assim sua contribuição no desenvolvimento de trabalhos junto às empresas e principalmente no meio acadêmico em que a maioria é convidada a contribuir”. Isso ocorre por meio do Projeto de Educação Continuada do Conselho Federal de Contabilidade, no qual a FUCAPE firmou um convênio com o Conselho Regional de Contabilidade do Espírito Santo, cujo órgão fornece bolsa parcial para os alunos selecionados (contadores) ingressarem no mestrado.

A FUCAPE não possui em seu corpo docente nenhum professor formado na área de educação e atende à formação de professor em 21% com seu programa de mestrado e 40% com seu programa de doutorado.

3.3.2 FUCAPE– Ciências Contábeis (Mestrado Profissional)

O Mestrado Profissional da FUCAPE busca “formar profissionais, via associação de ensino e aplicação profissional”, ou seja, volta-se para o mercado de trabalho.

No entanto, possui 2 disciplinas de Metodologia da Pesquisa, com carga horária de 18 horas cada uma. Segundo os documentos da CAPES, o programa também possui disciplina de “Metodologia do Ensino Superior”, com carga horária de 36 horas (não especificando obrigatoriedade), mas não existe oferecimento dessa disciplina no *site* do programa.

O programa possui estágio docente, visto que o aluno do mestrado profissional pode ser voluntário como monitor de uma disciplina de graduação.

O mestrado profissional se divide em 3 linhas: Contabilidade e Controladoria Aplicadas ao Setor Público; Contabilidade Gerencial e Tributária; e Finanças e Mercado Financeiro.

O Projeto de Educação Continuada do Conselho Federal de Contabilidade, mencionado na análise do mestrado acadêmico, também é válido para o mestrado profissional.

Tanto no programa de mestrado e doutorado quanto no programa de mestrado profissional não são apresentados em seu quadro docente professor com algum tipo de formação na área de educação. O mestrado profissional da FUCAPE atingiu 15% dos critérios que visam formar professores.

Em seus objetivos, também está a formação continuada, ao afirmar que o curso visa “estimular o autodesenvolvimento e a competência profissional por meio de uma programação eficaz, visando ao aperfeiçoamento contínuo de profissionais”. Entretanto, no regimento de pós-graduação disponível no *site* do programa, está contemplada apenas a formação de pesquisadores e profissionais, ao mencionar que “destina-se à formação de pesquisadores com amplo domínio de seu campo de saber e profissionais de visão ampla em suas áreas de atuação.”

3.3.3 FURB – Ciências Contábeis (Mestrado e Doutorado)

O programa de mestrado da FURB possui como um de seus objetivos “formar professores para desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão em Ciências Contábeis, com ênfase na área de concentração do curso, que é Controladoria”; já o doutorado apresenta como um de seus objetivos a formação de professores e pesquisadores “para desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão em Ciências Contábeis e Administração, com ênfase nas áreas de concentração do Curso”.

O mestrado apresenta 2 linhas de pesquisa: Contabilidade Financeira e Controle de Gestão. O doutorado possui 3 linhas de pesquisa: Contabilidade gerencial; Pesquisa Estratégia de Competitividade; Planejamento e Controle Organizacional.

A linha de pesquisa Estratégia de Competitividade possui um grupo de pesquisa chamado “Pesquisas em Gestão Universitária e Ensino Superior”.

O programa de mestrado apresenta a disciplina de metodologia da pesquisa como obrigatória e o de doutorado possui a disciplina de epistemologia da pesquisa, ambas com 45 horas de carga horária.

Possui a disciplina optativa de Metodologia do Ensino Superior, com carga horária de 45 horas. Segundo a proposta da CAPES, ainda é oferecida a disciplina optativa de “Tecnologias da Informação aplicadas ao Ensino” para o mestrado e doutorado. Porém, no *site* do programa, essa disciplina está disponível apenas para o doutorado.

De acordo com a proposta do programa apresentada à CAPES, para cumprir o primeiro objetivo específico do curso, que é formar professores para desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão, “todos os alunos do Programa, mesmo não sendo Bolsistas, se ainda não exerceram docência em ensino superior até ingressar no Curso são encaminhados para Estágio Docência (60 horas) na Graduação da FURB”.

O link “Atividades Permanentes”, da parte do mestrado, possui um tópico chamado “Atividades Inovadoras de Formação de Docentes”, com painéis sobre “Tecnologias para o processo ensino-aprendizagem”, que ocorre na segunda segunda-feira de cada mês.

A FURB possui 2 professoras em seu quadro docente com formação na área da educação, sendo que ambas possuem mestrado nessa área e uma delas também possui graduação na área de pedagogia e doutorado na área de educação. Na escala de dedicação à formação de professor, a FURB atingiu 51%, tanto no mestrado como no doutorado.

3.3.4 PUC – Ciências Contábeis e Atuariais (Mestrado)

O mestrado da PUC tem como um de seus objetivos “formar docentes e pesquisadores que atendam, quantitativa e qualitativamente, à expansão do ensino e da pesquisa nas áreas específicas de Contabilidade, Controladoria e Finanças.”

O curso oferece disciplina de Metodologia da Pesquisa (obrigatória) e Metodologia de Ensino da Contabilidade (optativa), ambas com 45 horas. De acordo com o *site* do programa, as disciplinas optativas, como a Metodologia do Ensino Superior, por exemplo, são oferecidas rotativamente em ciclos de 18 ou mais meses. Isso acaba dificultando um aluno ter acesso a

essa disciplina tão importante na formação do professor de Ciências Contábeis, já que ela é pouco oferecida no curso.

O programa oferece estágio supervisionado apenas com foco nos alunos bolsistas da CAPES que não possuem experiência com a docência, para os quais essa atividade é obrigatória devido às exigências de concessão da bolsa.

Não existe nenhuma linha de pesquisa voltada para o ensino em contabilidade, sendo que o programa apresenta 2 linhas: Contabilidade e Auditoria; e Controladoria e Finanças Corporativas.

Porém, esse programa de mestrado participa do “Curso de Magistério de Ensino Superior”, que é promovido em conjunto com a faculdade de Educação da PUCSP. Esse curso é dirigido a professores universitários que buscam aperfeiçoar sua atuação profissional ou àqueles que pretendem dar aulas em universidades. É organizado em 4 módulos e discute desde o papel do professor do ensino superior até processos psicológicos envolvidos na aprendizagem.

Além disso, o Mestrado em Ciências Contábeis da PUC promove encontros pedagógicos para complementar a formação dos alunos de mestrado, dialogando sobre o assunto. A PUC possui em seu quadro docente um professor com pós-doutorado na área de educação e atingiu 50% da pontuação que evidencia a formação de professor.

3.3.5 UERJ – Ciências Contábeis (Mestrado)

Na proposta do programa, divulgada pela CAPES, fica claro que este “visa principalmente a produção de pesquisa relacionada à área de concentração e sua posterior divulgação em Congressos e periódicos especializados.” Além disso, é afirmado que o objetivo é o “desenvolvimento de atividades acadêmicas que propiciem o estudo e pesquisa empírica dos métodos contábeis.”

Nesse programa, a princípio, a formação do professor é apenas um apêndice no mestrado, visto que é colocado que “adicionalmente, pretende-se preparar os alunos para atividades de docência nas disciplinas dos cursos de Graduação da UERJ”.

No entanto, oferece Metodologia da Pesquisa, como disciplina obrigatória, mas também oferece Metodologia do Ensino Superior como disciplina optativa, abrangendo desde

experiências vividas pelos receptores do processo de aprendizado e metodologias de ensino, até a prática da docência e dilemas. Ambas possuem 45 horas de carga horária.

De acordo com a proposta do programa, no ano de 2006 os alunos do mestrado começaram a fazer o estágio docente, ministrando aulas na graduação sob orientação dos professores do mestrado, sendo que, atualmente, todos os mestrandos ministram aulas na Faculdade de Administração e Finanças, e para isso são orientados pelos professores do mestrado.

O programa oferece apenas 2 linhas de pesquisa: “Controladoria em Entidades Públicas e Privadas” e “Planejamento e Controle em Ambiente Internacional”, ou seja, nenhuma linha de pesquisa ligada à área da educação em contabilidade.

A UERJ atingiu 49% na pontuação dos critérios de formação do professor. No entanto, não possui nenhum professor em seu quadro docente com formação na área de educação.

3.3.6 UFAM – Contabilidade e Controladoria (Mestrado Profissional)

O objetivo do programa de mestrado profissional da UFAM é “contribuir para a formação de docentes para treinamento de profissionais nas empresas e Universidade e pesquisadores no campo das Ciências Contábeis e Controladoria.”

Para isso, é oferecida a disciplina obrigatória de Metodologia da Pesquisa, com 60 horas de carga horária; e é oferecida a disciplina de Metodologia do Ensino Superior, com 45 horas de carga horária, que possibilita a atuação dos alunos como monitores em disciplinas de graduação. No programa, essa disciplina é apresentada como obrigatória, enquanto que no *site* está como optativa. Possui também estágio docente supervisionado optativo.

Além disso, segundo as informações do programa, outras entidades de ensino superior buscam com frequência alunos que estejam cursando esse programa de mestrado, para contratar como docentes.

No programa não há linha de pesquisa na área do ensino e educação em Contabilidade, mas existem as seguintes linhas de pesquisa: Contabilidade para usuários externos e finanças; Gestão e contabilidade gerencial; e Gestão do desenvolvimento sócio-ambiental. Porém, o programa possui em seu quadro docente uma professora com graduação em pedagogia e mestrado na área de educação. Nos critérios que avaliam o quanto o programa visa à formação de professor, o programa atingiu 31%.

3.3.7 UFBA – Contabilidade (Mestrado)

O programa de mestrado da UFBA objetiva "atender a uma demanda por formação de quadros qualificados aptos a atuarem como professores e também, de forma pró-ativa em organizações, ao mesmo tempo em que contribuirá para o desenvolvimento científico e tecnológico".

Oferece a disciplina de Metodologia da Pesquisa, obrigatória para linha de pesquisa de controladoria, com 51 horas de carga horária. Oferece também a disciplina de Metodologia do Ensino Superior, optativa, com mesma carga horária. O programa também demonstra sua preocupação com a formação do professor, utilizando 3 métodos: oferece seminários de pós-graduação para a graduação, ministrados pelos alunos do mestrado, nos quais estes apresentam o que estão desenvolvendo; oferecimento da disciplina Controladoria, na modalidade de ensino a distância, para a graduação, que é preparada pelos alunos da pós-graduação, sob orientação e coordenação do professor da disciplina no mestrado; o aluno deve cumprir 68 horas de estágio supervisionado na graduação, em 2 disciplinas, para ter a oportunidade de experimentar metodologias de 2 professores diferentes. Essa última atividade é obrigatória dentro do programa e possui o nome de "Tirocínio Docente Orientado".

O programa não apresenta linha de pesquisa na área da educação e não possui nenhum professor com formação nessa área. O programa atingiu 67% dos critérios que visam à formação de professores.

3.3.8 UFC – Administração e Controladoria (Mestrado)

O programa de Mestrado em Administração e Controladoria da UFC visa "proporcionar formação teórico-prática ampla e aprofundada aos alunos a fim de torná-los capazes de atuar eficaz e eficientemente nas áreas de pesquisa e de docência."

Possui 4 linhas de pesquisa: Controladoria e Contabilidade Gerencial; Estratégias Competitivas; Estudos Organizacionais e Gestão de Pessoas; e Marketing e Operações-Produção. No *site* do programa, não consta essa última linha de pesquisa.

Dentre as premissas que o curso privilegia está a dimensão acadêmica em que é considerada a "grande demanda de professores com grau de mestre no Estado e na Região,

são privilegiados os conteúdos e práticas que dêem oportunidade de experiência integrada de ensino, pesquisa e extensão, de forma que se dê ao mestrando condição de desenvolver as competências necessárias à docência no ensino superior”

De acordo com a proposta de programa enviada à CAPES, um profissional capacitado para lidar com as questões mais complexas das organizações deverá ainda desenvolver um forte senso de compromisso com “a evolução das práticas de ensino, aprendizagem e pesquisa”.

Também é mencionado o III Seminário de Estudos Organizacionais que possui o tema Ensino e Pesquisa em Administração e Controladoria.

Possui a disciplina de Metodologia da Pesquisa, optativa, com 48 horas de carga horária. Possui disciplina de formação pedagógica, também optativa, com mesma carga horária, chamada de “Teoria e Prática da Docência em Gestão”. Porém, em 2011, observa-se, pelo *site* do programa, que essa disciplina não está sendo oferecida.

O programa também oferece estágio supervisionado em forma de disciplina que, segundo o *site* do programa, é obrigatória. No entanto, não possui nenhum professor com formação na área da educação. Atingiu 41 % dos critérios que demonstram quanto o programa visa à formação do professor.

3.3.9 UFC – Administração e Controladoria (Mestrado Profissional)

O programa de mestrado profissional em Administração e Controladoria da UFC possui área de concentração em Gestão Organizacional, com 4 linhas de pesquisa: Controladoria e Contabilidade Gerencial; Estratégias Competitivas; Estudos Organizacionais e Gestão de Pessoas; e Marketing e Operações-Produção.

Um de seus objetivos é “desenvolver habilidades de docência e de pesquisa nos alunos, de modo a suprir a demanda local e regional por profissionais qualificados para o magistério.”

De acordo com a proposta do programa, apesar do curso ter natureza profissionalizante, muitos de seus alunos se engajam em atividades docentes.

Os alunos podem participar do estágio de docência, e “encontram subsídio para essa prática na disciplina Epistemologia e Novas Tecnologias de Ensino e Aprendizagem”. No entanto, essa disciplina não consta na grade de disciplinas do programa, de acordo com

documento de disciplinas enviado à CAPES. Como disciplina de preparação para a docência, existe a disciplina optativa “Teoria e Prática na Docência em Gestão”, com 48 horas de carga horária, que não consta na grade de disciplinas oferecidas em 2011, segundo informação do *site* do programa.

As disciplinas do mestrado profissional são as mesmas do mestrado acadêmico, sendo que a disciplina de Metodologia da Pesquisa, com grade horária de 48 horas, é obrigatória para o mestrado profissional. Vale lembrar que o *site* do programa coloca uma grade de disciplinas compatível para o mestrado acadêmico e profissional, como Integralização Curricular MPAC.

O corpo docente do mestrado profissional também não possui nenhum professor com formação na área de educação. Na escala de pontuação que evidencia os critérios de formação de professores, esse programa atingiu 25%.

3.3.10 UFMG – Ciências Contábeis (Mestrado)

O objetivo do programa é "promover a formação de pessoas com qualificação para exercerem atividades de ensino e pesquisa". O curso possui disciplina de Metodologia de Pesquisa, obrigatória, mas não possui nenhuma disciplina de didática, metodologia do ensino ou outra que trate de preparação pedagógica.

O único método que permite ao aluno aprender a dar aulas é por meio da prática, visto que o programa “vincula os alunos em atividades de ensino em cursos de graduação e pós-graduação em Ciências Contábeis e Administração”, além de oferecer o estágio supervisionado.

O programa possui 2 linhas de pesquisa: Contabilidade Financeira e Controle Gerencial, ou seja, nenhuma voltada para o ensino de contabilidade. Também não possui nenhum docente com formação na área de educação. Atingiu 13% da pontuação com relação à formação de professores.

3.3.11 UFPE – Ciências Contábeis (Mestrado)

O programa de mestrado da UFPE possui como um de seus objetivos “formar professores e pesquisadores qualificados para o desempenho de atividades relacionadas com a educação superior em ciências contábeis”.

Para isso, o programa oferece estágio supervisionado optativo, em forma de disciplina (com 30 horas de carga horária), e possui um grupo de pesquisa chamado GEPEC – Grupo de Educação e Pesquisa em Contabilidade. No entanto, informações sobre esse grupo de pesquisa não estão disponíveis no *site* do programa.

O programa não oferece nenhuma disciplina voltada para o ensino da prática docente, apenas para a pesquisa (Metodologia de Pesquisa, com carga horária de 60 horas). Não possui nenhuma linha de pesquisa específica para o ensino em contabilidade. No entanto, o programa possui em seu corpo docente um professor com graduação na área de educação. O mestrado de ciências contábeis da UFPE atingiu 23% dos critérios de formação de professores.

3.3.12 UFPR – Contabilidade (Mestrado)

O programa de mestrado em Contabilidade da UFPR visa formar “docentes, pesquisadores e profissionais com sólidos conhecimentos em Contabilidade para atuarem em organizações do setor público ou privado, bem como em entidades sem fins lucrativos”.

A Instituição oferece a disciplina obrigatória de Metodologia da Pesquisa, com carga horária de 45 horas. É oferecida a disciplina optativa de Educação em Contabilidade, com mesma carga horária. No *site* do programa, foi oferecida a disciplina de Metodologia do Ensino em Contabilidade e Finanças, ao invés da disciplina de Educação em Contabilidade, cujo conteúdo não é especificado.

Em forma de disciplina, o programa também oferece estágio docente supervisionado, que possibilita o aprendizado do “cotidiano didático-pedagógico que envolvem a carreira docente”. Essa disciplina é obrigatória para os alunos bolsistas e optativa para os demais.

No programa é contemplado como ponto forte a formação de “docentes qualificados, reflexivos, críticos e pró-ativos na busca e difusão de novos conhecimentos, sempre com foco de melhoria contínua do ensino de graduação”, o que pode ser visto por seus egressos que têm

atuado em instituições de ensino públicas e privadas como docentes e “se destacado na busca da melhoria do ensino da graduação em Ciências Contábeis”.

Entretanto, não possui nenhuma linha de pesquisa na área do Ensino em Contabilidade. Em 2009, suas linhas de pesquisa eram “Contabilidade Gerencial” e “Finanças Corporativas”, e, em 2010, passaram a ser “Contabilidade Gerencial” e “Contabilidade para Usuários Externos e Finanças”. Também não possui nenhum professor, em seu quadro docente, com formação na área de educação. No total, o programa atingiu 30% na escala de pontuação de formação de professores.

3.3.13 UFRJ – Ciências Contábeis (Mestrado)

A UFRJ apresenta vários objetivos principais em sua proposta de programa, que englobam desde a complementação da formação profissional do aluno de graduação de Ciências Contábeis, até a “formação de professores universitários, de pesquisadores e de especialistas de alto nível, no âmbito das Ciências Contábeis conduzindo à obtenção do grau acadêmico de mestre”.

O programa oferece a disciplina de Metodologia de Pesquisa e a disciplina de Metodologia do Ensino Superior, que abrange didática, avaliação e ensino-aprendizagem em ciências contábeis. Ambas disciplinas são obrigatórias e possuem carga horária de 30 horas. Também é oferecido o estágio docente supervisionado.

Apresenta apenas uma linha de pesquisa, chamada “Contabilidade e Sociedade”. De acordo com o *site* do programa, dentro dessa linha de pesquisa existem vários “modos de inserção” contemplados por um projeto de pesquisa com um líder que o coordena. No total são 7 modos de inserção, dentre os quais está o modo chamado “Pesquisas sobre a Ciência e o Ensino Contábil”, que estuda “os limites da ciência contábil, seu relacionamento com os outros campos do conhecimento e as melhores práticas para sua divulgação”. Essa descrição, por não detalhar sobre esse projeto, não possibilita a conclusão deste estar realmente ligado ao ensino de contabilidade.

Possui em seu quadro docente um professor com mestrado na área de educação. No total dos critérios de formação de professores, o programa atingiu 41%.

3.3.14 UFSC – Contabilidade

O mestrado em Contabilidade da UFSC tem como um dos seus objetivos “promover a qualificação de docentes, pesquisadores e profissionais da área contábil”.

Possui 2 linhas de pesquisa: Controle de Gestão e Avaliação de Desempenho e Contabilidade Financeira e Pesquisa em Contabilidade. Essa última “objetiva também estudar modelos, métodos, sistemas e técnicas para o aprimoramento dos processos de pesquisa, ensino e aprendizagem em Contabilidade”.

O programa possui a disciplina Metodologia da Pesquisa como obrigatória, com 45 horas de carga horária. Também possui a disciplina de Metodologia do Ensino Superior, que é optativa para a segunda linha de pesquisa, com 45 horas.

Apresenta como ponto forte a formação docente para IES. Seus alunos atuam como tutores no ensino a distância nas atividades de graduação e pós-graduação *lato sensu* na UFSC. Além disso, o programa de mestrado planeja simpósios temáticos, em que um dos temas de 2010 foi “Ensino em Contabilidade”.

Também é oferecido o estágio supervisionado em forma de disciplina. Como aperfeiçoamento para 2010, o programa pretende aumentar o número de discentes mestrandos na disciplina estágio-docência, tornando-a obrigatória, o que ainda não se efetivou, visto que no *site* não fala sobre o estágio supervisionado como obrigatório, sendo que este não está presente como disciplina. O programa não possui nenhum professor com formação na área da educação, em seu quadro docente. Porém, atingiu 50% dos critérios de formação docente.

3.3.15 UNB – Contabilidade UNB/UFPB/UFRN (Mestrado e Doutorado)

O relatório apresentado como proposta de programa para a CAPES refere-se aos programas de mestrado e doutorado, em parceria “multi-institucional e inter-regional” entre a UnB (Universidade de Brasília), UFPB (Universidade Federal da Paraíba) e UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte) que objetivam principalmente “a capacitação de docentes de modo que cada instituição envolvida possa no futuro manter o seu próprio programa.”

Possui 3 linhas de pesquisa: Contabilidade e Mercado Financeiro, Contabilidade para Tomada de Decisões e Impactos da Contabilidade para a Sociedade.

O programa possui disciplina obrigatória de Metodologia da Pesquisa, para o mestrado, com carga horária de 45 horas. Para o doutorado, existem 3 disciplinas optativas de Pesquisa em Contabilidade (I, II e III), com 15 horas de carga horária cada uma.

Para o mestrado, a disciplina Práticas de Ensino é obrigatória e tem a função do estágio docente. Também é possível verificar que no quadro docente das IES observa-se cada vez mais a participação de mestres titulados pelo programa, que fortalecem a qualidade do ensino de graduação. No entanto, não existe nenhuma disciplina que prepara o mestrando ou doutorando para a prática pedagógica da docência, apresentando métodos de ensino, didática e aprendizagem, entre outros. O programa também não possui nenhum docente com formação pedagógica. Ao analisar seu *site*, observa-se que tanto as disciplinas do mestrado quanto as do doutorado parecem ser as mesmas. Na pontuação de formação de professores, o programa de mestrado atingiu 27%, enquanto o de doutorado atingiu 10%.

3.3.16 UniFECAP – Ciências Contábeis (Mestrado)

O programa não apresenta, de forma direta, a formação docente em seus objetivos, apenas coloca como missão a melhoria contínua da pesquisa, ensino e prática profissional em Ciências Contábeis. Em seu *site*, a formação docente também não é mencionada.

No entanto, o programa coloca que, com as melhorias implementadas, já possui mestres e mestrandos atuando em instituições de ensino superior.

Apesar de não possuir linha de pesquisa na área da educação e ensino em contabilidade, possui um grupo de pesquisa chamado “Observatório FECAP de Pesquisa e Educação Contábil”. O programa possui 2 linhas de pesquisa: Contabilidade Financeira e Controladoria Aplicada à Gestão.

É oferecido estágio docente supervisionado aos alunos de mestrado, os quais orientam trabalhos de conclusão de curso nos cursos de pós-graduação *lato sensu* e também podem participar na orientação de TCCs para graduação em Ciências Contábeis.

Esse programa de mestrado oferece a disciplina Didática do Ensino da Contabilidade, em que os alunos realizam sessões de microensino, preparando aulas de acordo com critérios pré-definidos, orientados para variação no uso de estratégias de ensino e recursos

instrucionais. As aulas são gravadas e assistidas novamente para avaliação do professor responsável e discentes, sendo que as fitas são arquivadas, fazendo parte de uma fitoteca. Essa disciplina é optativa, com 48 horas de carga horária. Já com relação à pesquisa, o programa possui disciplina obrigatória de Metodologia da Pesquisa, com carga horária de 48 horas.

O programa demonstra que um de seus pontos fortes é o desenvolvimento de atividades para o aperfeiçoamento da didática para seus discentes e colaboração para o Programa de Qualificação Docente (PQD) da FECAP, visando à melhoria da qualidade do ensino de graduação.

Em seu quadro docente, possui uma professora com formação na área de educação, com graduação, mestrado, doutorado e pós-doutorado nessa área. O programa atingiu 35% na escala de pontuação com relação à formação de professores.

3.3.17 UNISINOS – Ciências Contábeis (Mestrado)

O programa de mestrado da UNISINOS objetiva "promover a pesquisa, a docência e a orientação, em estudos pós-graduados *stricto sensu*, em sua área de concentração e no âmbito das linhas de pesquisa".

Inicialmente o programa tinha a linha de pesquisa de Teoria da Contabilidade e a linha de pesquisa Finanças Corporativas e Controle de Gestão. Porém, em 2010 passaram a ser 3: i) Contabilidade para Usuários Externos; ii) Controle de Gestão; iii) Finanças Corporativas.

De acordo com a proposta do programa, o objetivo de formar docentes e pesquisadores é atendido “mediante a combinação de várias metodologias que os professores requerem dos alunos” e, dentre elas, a única que possibilitaria a formação pedagógica poderia ser a elaboração e consequente apresentação preliminar de trabalho versando sobre tema da disciplina, previamente distribuído e passando por análise crítica, por escrito, dos demais discentes, sendo submetido à discussão em sala de aula. O programa oferece também estágio docente, e mesmo os alunos não bolsistas foram incentivados a fazê-lo.

O programa oferece a disciplina obrigatória Metodologia da Pesquisa, com carga horária de 45 horas. Em seu *site*, é possível verificar que o nome dessa disciplina mudou para Pesquisa e Métodos Científicos. O programa oferece como optativa a disciplina Metodologia do Ensino Superior, com 45 horas de carga horária, que é ministrada por professora do

Programa de Pós-Graduação em Educação. Por ser essa professora participante de programa externo, no documento de formação docente não consta sua formação.

Em seu quadro de docentes permanentes, não possui nenhum professor com formação na área de educação. No total da escala de pontuação, o programa atingiu 51% dos critérios de formação de professores.

3.3.18 UPM – Ciências Contábeis (Mestrado Profissional)

O objetivo principal do mestrado profissional de Ciências Contábeis da UPM é a “formação de pós-graduados na área de Controladoria Empresarial, para atuarem como executivos ou assessores de elevado padrão de desempenho”. Com isso, observa-se que esse programa não pretende formar diretamente pesquisadores e muito menos professores. Possui 2 linhas de pesquisa de contabilidade, uma voltada para usuários internos e outra para usuários externos.

Possui a disciplina de Metodologia da Pesquisa, que é obrigatória, com 45 horas de carga horária, e não possui nenhuma disciplina objetivando a formação docente.

No entanto, possui programa de Estágio Docente, visando capacitar o aluno para a docência, caso considere essa possibilidade. O estágio docente não é obrigatório, mas o curso de mestrado incentiva seus alunos, “mesmo não sendo este o objetivo principal de um curso de mestrado profissional, uma vez que a titulação obtida credencia o mestre a exercer a docência”. Esse estágio envolve a atuação do aluno, desde atividades de monitoria até ministrar aulas em cursos de extensão.

Segundo o programa, muitos de seus discentes “já aliam a atividade profissional com a de docência em IES que valorizam a atuação desse novo perfil de professores que está por se formar”. Não possui docentes com formação na área de educação. No total da escala de pontuação, atingiu 9% dos critérios de formação de professores.

3.3.19 USP – Controladoria e Contabilidade (Mestrado e Doutorado)

O objetivo do programa, de acordo com o documento “proposta do programa”, da CAPES, é “a formação crítica de docentes e pesquisadores”. No entanto, no programa de mestrado, as disciplinas Metodologia de Ensino na Contabilidade e Metodologia de Pesquisa Aplicada à Contabilidade são obrigatórias apenas para a linha de pesquisa 4 (Educação e Pesquisa em Contabilidade). Essa linha de pesquisa visa “aprimorar a melhoria de todo o processo ensino-aprendizagem”.

Já no doutorado, com relação à pesquisa existe uma disciplina obrigatória, que é Epistemologia da Pesquisa Contábil; porém, para o ensino não há disciplina obrigatória, apenas optativa, que é Metodologia de Ensino na Contabilidade, a mesma para o mestrado. Ainda para o doutorado, são oferecidas 2 disciplinas obrigatórias relacionadas à prática docente: Monitoria Didática I e Monitoria Didática II, que buscam preparar o estudante para assumir o papel de docência progressivamente. Essas disciplinas são, na verdade, o estágio de docência, em que o aluno atua como monitor de uma disciplina de graduação.

O programa de pós-graduação estimula os alunos a participar do Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE), um programa da USP, que “possibilita ao mestrando ou doutorando a prática de experiências de magistério orientadas por um docente”, ou seja, estágio docente.

Além disso, durante o triênio 2007-2009 houve a realização do I Simpósio Internacional FEAUSP Educação e Futuro, que discutiu rumos e tendências ligadas à área de negócios com impactos nos processos de formação profissional (graduação), bem como ações ligadas aos programas de pós-graduação.

O Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, promovido pelo programa, oferece uma área exclusiva para apresentação e discussão de trabalhos sobre Educação e Pesquisa em Contabilidade, demonstrando preocupação com a área.

No *site* do programa está declarado que um de seus objetivos é a formação global e crítica de docentes e pesquisadores. Além disso, o programa mantém um núcleo de pesquisa chamado de “Observatório USP de Educação e Pesquisa Contábil”, que estuda assuntos e temas da área da Educação e Pesquisa em Contabilidade.

Possui em seu corpo docente um professor com doutorado, pós-doutorado e livre-docência na área da educação. Foi o programa que mais obteve pontuação nos critérios de

formação de professores, sendo que seu programa de Mestrado atingiu 60% e Doutorado 75%.

3.3.20 USP/RP – Controladoria e Contabilidade (Mestrado)

O objetivo do programa, de acordo com o documento “proposta do programa” no *site* da CAPES, é formar docentes-pesquisadores. No entanto, o que se observa é um foco maior na pesquisa, visto que é oferecida a disciplina Metodologia de Pesquisa como obrigatória e Fórum de Projetos de Pesquisa como optativa complementar. Não é oferecida disciplina de didática, mas apenas a disciplina Metodologia de Ensino Aplicada à Controladoria e Contabilidade, como optativa. Porém, de acordo com o *site* do programa, essa disciplina não é oferecida.

O programa busca incentivar os alunos ao Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE), que inclui “uma etapa de preparação pedagógica e o estágio com um professor em disciplina de graduação”, sendo um programa da Universidade de São Paulo e não desse programa de mestrado, exclusivamente, facultativo aos alunos.

Outro método utilizado para desenvolver as habilidades de docência é a implementação de estratégias pedagógicas que incluam a participação ativa dos alunos, de modo a desenvolver a capacidade de articulação e de didática. No entanto, não fica claro de que forma isso é feito dentro das disciplinas, pois apenas o aluno participar de forma ativa não garante o desenvolvimento da prática docente.

Nessa proposta enviada pela CAPES há contradição quando é afirmado que “há uma disciplina obrigatória exclusivamente voltada à didática”. Essa disciplina não está em nenhuma outra parte da proposta do programa, e também não consta no documento disponibilizado pela CAPES, que trata das disciplinas que o programa ministra.

No *site* do programa, é afirmado que o mestrado em controladoria e contabilidade “vem formando docentes e pesquisadores”. Porém, no manual do ingressante 2011 fica claro que o aluno “está no programa para aprender a fazer pesquisa”. De acordo com as informações disponibilizadas no *site*, só existem 2 linhas de pesquisa: Contabilidade Financeira e Finanças e Controladoria, ou seja, atualmente não há nenhuma linha de pesquisa voltada para o ensino em contabilidade.

De todas as disciplinas oferecidas pelo programa, nenhuma é voltada para o ensino de didática ou aprendizado de docência. Assim, o aluno só poderá aprender um pouco das práticas docentes se ele se inscrever no PAE, que é o estágio supervisionado.

No entanto, o programa possui em seu quadro docente um professor com pós-doutorado na área de educação. Na escala de pontuação, esse programa atingiu 36% dos critérios de formação de professores.

3.3.21 UFES – Ciências Contábeis (Mestrado)

A UFES não possui os documentos disponíveis na CAPES. Portanto, só foram analisadas as informações que estão disponíveis no *site* da instituição.

O objetivo principal do programa é “a formação de pessoal qualificado, técnica e cientificamente, para o exercício de atividades profissionais, de ensino e de pesquisa na área de Ciências Contábeis”. Como objetivo específico, para os alunos, o programa visa “oferecer oportunidades para que aprofunde seu conhecimento profissional e acadêmico, bem como desenvolver sua habilidade para realizar pesquisa na área de Ciências Contábeis”.

Ressalta-se que a UFES possui associação temporária com a UFRJ, cuja opção é apresentada no *site*, conforme definição da CAPES, que é a “opção adotada por IES que deseja criar seu próprio programa de pós-graduação em uma dada área”, contando para isso com grupos de pesquisa qualificados e produtivos, mas que ainda apresentam lacuna de experiência em pesquisa ou orientação para assegurar o desenvolvimento do curso de forma autônoma, pelo menos por certo período. De acordo com o *site*, com isso é possível que o novo programa estabeleça as condições para o preenchimento de tais lacunas e, posteriormente, emancipar-se progressivamente da dependência dessa cooperação intensa e sistemática.

É afirmado que o principal apoio que será oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da UFRJ, nessa proposta de Associação Temporária de IES, é a participação de 6 docentes do seu quadro permanente nas atividades de ensino, pesquisa e orientação de dissertação do Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da UFES. A associação entre UFES e UFRJ está estimada para ter duração de dois triênios, entre 2010 e 2015, sendo que, ao final do primeiro triênio (em 2012), será realizada uma avaliação

conjunta de ambas as instituições para que eventuais ajustes e melhorias possam ser realizadas na proposta original.

O programa da UFES possui Metodologia da Pesquisa como disciplina obrigatória, mas não possui nenhuma disciplina de formação docente, apenas estágio docente em forma de 2 disciplinas optativas, chamadas de Monitoria Didática I e II. O programa não oferece nenhuma disciplina que realmente trate das práticas pedagógicas e ensine métodos didáticos aos alunos de mestrado. Não possui em seu quadro docente nenhum professor com formação na área de educação. No total, esse programa atingiu 16% dos critérios de formação de professores.

4 PROPOSTA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Neste trabalho, discorreremos sobre a lacuna existente na formação do professor de Ciências Contábeis que não possui preparação pedagógica ou didática para transmitir conteúdos para discentes de graduação; portanto, os cursos de pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade não cumprem o seu papel de formação continuada do professor dessa área. Dessa forma, essa pesquisa contribui para a área do conhecimento contábil e, a partir disso, torna-se necessária a criação de uma proposta de programa de formação continuada para os estudantes de pós-graduação.

Essa proposta é composta de atividades e disciplinas que proporcionem, no decorrer de todo o curso de pós-graduação *stricto sensu*, o contato do aluno com a docência e ele aprenderá conteúdos para sua vivência prática.

Para os professores que estão no mercado universitário, mestres e doutores, que não possuíram esse tipo de formação, seria importante retornar à universidade ou a programa de formação pedagógica, de forma que possam aprimorar sua formação, pois, apesar de terem experiência prática, isso não garante o saber pedagógico.

Assim, os programas de pós-graduação *stricto sensu* de Contabilidade poderiam inserir, em sua estrutura pedagógica, uma Proposta de Educação Continuada para formar professores de Ciências Contábeis, composta por atividades a serem implantadas de forma conjunta, visando à formação didática do aluno de maneira sólida. Esse conjunto de atividades compreende:

- **Disciplina obrigatória de didática**, que contenha carga horária mínima de 4 horas semanais durante um semestre. Por meio dessa disciplina, o aluno terá um contato inicial com a docência, aprendendo na teoria quais os desafios que enfrentará como professor, quais atividades relacionadas a essa profissão e como dar aulas; enfim, aprenderá que, para se tornar um bom docente, são necessárias técnicas e habilidades, que poderá desenvolver ao longo da disciplina. A proposta da carga horária foi baseada nas disciplinas de pós-graduação em educação da Universidade de São Carlos – UFSCAR.
- **Linha de pesquisa específica de ensino-aprendizagem em contabilidade**. Essa linha de pesquisa permitirá que as universidades desenvolvam mais pesquisas nessa área, gerando mais conhecimento, o que acarretará, como consequência, o desenvolvimento

do ensino contábil. Dessa forma, resultados de pesquisas na área da educação poderão contribuir com um ensino melhor de contabilidade e, conseqüentemente, melhores profissionais formados.

- **Grupo de pesquisa para a linha de ensino-aprendizagem em contabilidade**, que discuta tempestivamente o assunto. O grupo de pesquisa é formado por pesquisadores, orientadores e discentes de área específica, que pesquisam sobre o mesmo assunto (nesse caso, ensino-aprendizagem). Eles partilham informações, criam debates e se ajudam nas pesquisas, o que converge para ampliação do conhecimento.
- **Atividade prática obrigatória**, como estágio supervisionado, com carga horária mínima de 6 horas semanais, com etapa de preparação pedagógica antecedente ao estágio (baseado nas normas do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino da Universidade de São Paulo – USP). O estágio supervisionado possibilitará ao aluno de mestrado ou doutorado o contato com a prática docente, como forma de prepará-lo para a carreira acadêmica. Acompanhará o trabalho do professor em seu cotidiano, vivenciando a experiência docente, além de poder contar sempre com a orientação do professor monitor, que é um profissional que já possui experiência e contribuirá ainda mais com o aprendizado de seu discente. Um dos pontos importantes do estágio docente é que o aluno adquire experiência prática e imerge no universo profissional docente, sem ainda ter a responsabilidade de conduzir sozinho uma turma. É o momento ideal para ele tirar dúvidas, trocar ideias e se aprimorar, antes de ingressar de fato em uma sala de aula como professor.
- **Atividades complementares**, como palestras, seminários e workshops, promovidos pelos cursos de pós-graduação, regularmente, que abordem a discussão de temas que reflitam o ensino e aprendizagem em contabilidade. Carga horária anual de 12 horas, prevendo pelo menos 3 sessões de 4 horas cada uma. Esse tipo de atividade é importante, pois cria debates, traz outros profissionais da área para discutir sobre o assunto com os discentes e docentes, gera novas ideias e desenvolve o conhecimento na área.

Com essas atividades, o programa *stricto sensu* proporcionará ao estudante um contato, ao longo de todo o curso, com a docência, e, assim que este adentrar no mercado de trabalho universitário, sentir-se-á mais apto a enfrentar os desafios da profissão. Poderá aprimorar seus conhecimentos com a prática, porém, a partir de uma base estruturada, de

modo que possa enfrentar o dia a dia da sala de aula com habilidades para lidar com diferentes situações que lhe serão apresentadas no decorrer de sua vida profissional.

É importante que as disciplinas de didática e de estágio supervisionado proponham atividades que de fato desenvolvam habilidades docentes nos alunos, permitindo que estes ingressem na profissão docente preparados.

Para isso, desenvolvemos os programas das 2 disciplinas, que se apresentam nos Quadros 7 e 8. Destaca-se que as 2 disciplinas já fazem parte de nossa proposta para desenvolvimento didático dos discentes dos programas *stricto sensu*, e devem ser ministradas juntamente com as outras atividades propostas, visto que cada atividade é importante para que o aluno se torne professor. É relevante que a disciplina Didática seja ministrada antes, por conter o passo inicial na preparação pedagógica, e que o estágio de preparação docente seja executado em seguida, para consolidar o aprendizado.

O programa da disciplina Didática no Ensino Superior foi feito com base no programa da disciplina Didática, do professor Gilberto Tadeu Shinyashiki (disponível em <https://janus.usp.br> acesso em 30 dez. 2011), que é ministrada aos alunos do Mestrado e Doutorado do curso de Administração da FEA-RP/USP. Tendo em vista o foco da pesquisa do presente trabalho, essa disciplina foi cursada pela pesquisadora em caráter optativo. Foi possível constatar de perto de que forma as aulas eram ministradas, a resposta dos estudantes e sua evolução durante a disciplina. As conclusões decorrentes dessa experiência possibilitaram sua escolha, que se tornou um ponto de referência na elaboração da proposta de seu programa.

O programa da disciplina Estágio Docente Supervisionado foi feito baseado no programa de Estágio da Docência, das professoras Roseli Rodrigues de Mello e Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira, do ano de 2009. Essa disciplina pertence ao programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, que é considerado uma referência na área da educação, corroborando com os objetivos do trabalho e, portanto, justifica-se sua escolha. Ainda com relação ao programa dessa disciplina, foi tomado como base o PAE-USP, visto que, bem como a disciplina de Didática, também foi vivenciado pela pesquisadora e mostrou-se ser um modelo ímpar no auxílio à formação docente.

A seguir, estão os programas sugeridos das disciplinas que devem fazer parte dos programas de mestrado e doutorado, juntamente com as outras atividades citadas anteriormente.

Disciplina: Didática no Ensino Superior	CH Teórica	CH Prática
	4 horas semanais	1 hora semanal
Objetivo Geral		
Habilitar o aluno para a prática docente, aliando visão teórica e prática do ensino-aprendizado.		
Objetivos Específicos		
Por meio da disciplina, o aluno desenvolverá habilidades para falar em público, criando desenvoltura e postura em sala de aula para lidar com seus futuros discentes. Estará apto para elaborar avaliações e ministrar tipos diferentes de aulas, como aulas expositivas, seminários e debates, entre outros. Também serão tratadas questões sobre ética do professor, preparando-o para os desafios da prática docente.		
Conteúdo Programático		
<ol style="list-style-type: none"> 1. O Ensino, o papel do professor e a missão de ensinar. 2. Plano de ensino: desenvolvendo o conteúdo de uma disciplina em harmonia com a grade curricular. 3. Apresentando-se aos alunos: como conhecer a turma, estabelecer acordos e apresentar a disciplina no primeiro dia de aula. 4. Aula expositiva: postura, voz e gestos. 5. Tipos de aprendizagem: VARK (<i>Visual, Aural-Read, Write, Kinesthetic</i>) 6. Aprendendo a utilizar o data show: tamanho da letra, tipos de fonte, o que e como colocar na apresentação, o PowerPoint a favor do professor. 7. Como e quando utilizar a lousa/ quadro negro. 8. Como trabalhar com estudos de caso e trabalhos em grupo em sala de aula. 9. Desenvolvendo seminário com os alunos. 10. Desenvolvendo a habilidade de formular perguntas: motivando o aluno a pensar e criando uma aula dinâmica. 11. Tipos de avaliação e como avaliar: medindo o aprendizado. 12. Ensino a distância: como trabalhar, ferramentas, aliado ao ensino presencial. 13. Ética no ensino e na prática docente. 14. Relação professor-aluno. 		
Estratégia de Ensino		
A estratégia de ensino adotada pela disciplina de Didática no Ensino Superior será baseada em aulas expositivas, debates em sala, trabalhos em grupo, leituras de textos e seminários. Além disso, os alunos desenvolverão diversas miniaulas individuais ao longo da disciplina, nas quais serão filmados. Em seguida, terão a oportunidade de se assistir, e, assim, poderão identificar seus pontos fortes e fraquezas. O professor da disciplina e os colegas de sala também farão comentários sobre as apresentações de cada aluno, visando aprimorar suas habilidades.		
Critérios de Avaliação		
A Avaliação na disciplina será de acordo com a elaboração das seguintes atividades: Autoavaliação escrita: 25% Participação oral nas aulas: 25% Trabalhos em grupo entregues: 25% Apresentação dos seminários: 25%		
Bibliografia Básica		
GIL, A. C. Metodologia do ensino superior. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2005. MASETTO, M. Docência na Universidade. Papirus Editora, 2002.		
Bibliografia Específica		
CHAVES, E. O. C. Tecnologia na educação, ensino a distância, e aprendizagem mediada pela tecnologia: conceituação básica. Revista de Educação: Revista de Educação da PUC-Campinas, Campinas, v.3, n.7, p. 29-43, 1999. FREIRE, P. Pedagogia de Autonomia: saberes e necessários à prática educativa, São Paulo: Paz e Terra, 1996. GARCIA, M. M. A didática no ensino superior. Campinas: Papirus, 1994. LOWMAN, J. Dominando as Técnicas de Ensino. São Paulo: Atlas, 2004. NÓBREGA, M. H. Estratégias de comunicação em grupo: como se apresentar em eventos empresariais e acadêmicos. São Paulo: Atlas, 2007. PERRENOUD, P. Dez novas Competências para ensinar. Porto Alegre: ARTMED, 2000. ROSEMBERG, M. J. E-learning: strategies for delivering knowledge in digital age. New York: McGraw-Hill, 2001. SANT'ANNA, F. M. Microensino e habilidades técnicas do professor. SP: McGraw-Hill do Brasil, 1979, Cap. 3 – Nove habilidades técnicas de ensino.		

Quadro 7 - Proposta da Disciplina de Didática no Ensino Superior

Disciplina: Estágio Docente Supervisionado	CH Teórica	CH Prática
	-	6 horas semanais
Objetivo Geral		
Habilitar o aluno na prática para a docência, possibilitando-o vivenciar o dia a dia do professor, monitorado por um docente experiente.		
Objetivos Específicos		
Por meio da disciplina, o aluno terá a experiência prática, sempre orientado por seu professor monitor. Assim, terá a experiência dos desafios da rotina do professor, estará apto para preparar e ministrar aulas, conduzir uma classe, elaborar e corrigir avaliações, lidar com alunos e entender seu papel no contexto da sociedade.		
Estratégia de Ensino		
Antes do estágio supervisionado, o aluno passará por uma etapa preparatória, na qual terá aulas teóricas sobre ensino e aprendizado. Após cumprida essa etapa, deverá acompanhar seu professor monitor em uma disciplina de graduação, desde a elaboração de aulas e provas, além de ministrar algumas aulas. É importante que o aluno participe de forma ativa e que seja sempre orientado e supervisionado por seu professor monitor.		
Conteúdo Programático		
<p>Na etapa de preparação pedagógica:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A docência no ensino superior. 2. O processo de ensino-aprendizado. 3. Como ser um professor de sucesso. 4. Dicas importantes para o professor. <p>Na etapa prática do estágio supervisionado, o aluno deverá cumprir as seguintes atividades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Elaboração do plano da disciplina. 2. Planejamento das aulas. 3. Elaboração de aulas envolvendo: pesquisa dos assuntos a serem ministrados, escolha de textos para leitura, elaboração de exercícios referente à matéria, planejamento de trabalhos em grupo e seminários, desenvolvimento das apresentações em <i>slides</i>. 4. Observação e registro de cada aula: fazer levantamento dos pontos positivos e negativos que encontrar, tanto na disciplina, quanto na conduta do professor-monitor, buscando soluções de melhorias e aprimoramento das aulas. 5. Registro de presença e participação dos alunos em sala de aula. 6. Colaboração com o professor monitor, naquilo que lhe for solicitado. 7. Desenvolvimento de questões de provas, resoluções e aplicação das avaliações. 8. Regimento de algumas aulas. 9. Elaboração de relatório final sobre o aprendizado no período, descrição da disciplina, dos métodos de ministrar aulas do professor-monitor, do comportamento da sala, caracterizando cada um desses elementos. <p>Obs: Em cada atividade, o aluno deverá estar acompanhado de seu professor monitor e ser devidamente orientado por este, que deverá sempre lhe dar <i>feedbacks</i> com relação a cada atividade cumprida.</p>		
Critérios de Avaliação		
A avaliação será feita pelo professor monitor, por meio de um relatório que descreverá cada atividade que o aluno desenvolveu e como foi seu desempenho. O professor monitor deverá assinalar se o aluno foi aprovado ou reprovado. A função do professor monitor ao longo de todo o estágio supervisionado é ensinar e auxiliar o aluno a aprender a prática docente, relatando o que este precisa aprimorar e também ressaltando seus pontos positivos.		
Bibliografia Básica		
MIZUKAMI, M. D. G. N.; REALI, A. M. D. M. R.; REYES, C. R.; MARTUCCI, E. M.; LIMA, E. F. D.; TANCREDI, R. M. S. P.; MELLO, R. R. D. Escola e Aprendizagem da Docência: Processos de Investigação e Formação. São Carlos: UFSCAR, 2002.		
Bibliografia Específica		
<p>MASETTO, M. T.(org.) Docência na Universidade. Campinas: Papirus, 1998.</p> <p>MELLO, R.R. Tomar-se ao ser professor: as contribuições da literatura. In: MELLO, R.R Os saberes docentes e a formação cotidiana nas séries iniciais do ensino fundamental: um estudo de caso múltiplos de tipo etnográfico, 1998, Tese (Doutorado em Educação), Centro de Educação e Ciências Humanas, UFSCar, São Carlos.</p> <p>SACRISTAN, J.G. Avaliação no ensino. In: SACRISTAN, J.G. e GOMEZ, A.L.P. Compreender e transformar o ensino. São Paulo: Artmed, 1998, p. 295-351.</p> <p>ZABALZA, M. O ensino universitário. Porto Alegre: Artmed, 2004.</p>		

Quadro 8 - Proposta da Disciplina de Estágio Supervisionado

Para a implementação dessa Proposta de Educação Continuada na Formação do Professor de Ciências Contábeis é necessário que os responsáveis de cada programa de pós-graduação *stricto sensu* reflitam em como vem conduzindo a formação dos futuros professores de contabilidade no Brasil, pois a mudança só é possível a partir da conscientização.

Todas as atividades propostas, em consonância com os programas das disciplinas, dão embasamento ao discente que pretende entregar-se ao papel de professor na sociedade. Por meio da construção e planejamento de um curso de mestrado ou doutorado alinhado à formação pedagógica, o futuro professor terá condições de reter a atenção de seus alunos, motivá-los nas disciplinas de contabilidade, incitá-los à pesquisa. O futuro professor de contabilidade será o precursor na construção de novos contadores, empreendedores, peritos e auditores e não só contribuirá para o futuro profissional de cada discente que ele ministrar aulas, mas também estará contribuindo para o desenvolvimento de uma nova Contabilidade no Brasil, com maior qualidade, pioneira de mudanças e mais atuante no mundo dos negócios.

Para isso, também é preciso mudar as formas de avaliar os cursos *stricto sensu*, desvinculando-os apenas da produção científica e vinculando-os concomitantemente à formação de professores. Ao valorizar essa área, serão dados passos iniciais para que as mudanças nos programas de pós-graduação no Brasil ocorram de maneira uniforme e abrangente.

Com essa proposta, o objetivo dos cursos *stricto sensu*, tanto na essência quanto na forma, serão cumpridos, já que estes promoverão não apenas a formação de pesquisadores, mas fundamentalmente a formação de excelentes professores, retomando a originalidade da criação de um curso *stricto sensu*, que é a formação de professores e pesquisadores.

CONCLUSÕES

O contexto em que se insere a contabilidade, no Brasil, é marcado por 3 fatores principais: i) mudanças no ensino superior, especialmente com relação à expansão de vagas nos últimos anos; ii) expansão da pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade; e iii) mudanças na própria contabilidade que, tanto nacional quanto internacionalmente, sofre diversas alterações importantes em seus processos constitutivos para se alinhar aos padrões mundiais que se estabelecem e consolidam no início deste século (MIRANDA, CASA NOVA e CORNACHIONE JÚNIOR; 2011). Nesse cenário, está inserido o principal agente na disseminação do conhecimento, que é o professor. É a ele que cabe a missão de transmitir, ensinar e educar o aluno, auxiliando-o em sua formação.

Dessa forma, torna-se relevante estudar a qualidade da formação docente, de que modo esses professores são formados, pois não basta saber apenas o conteúdo, mas é necessário saber transmiti-lo ao aluno.

Assim, essa pesquisa objetivou explicar e analisar de que forma os cursos *stricto sensu* formam o profissional contábil para atuar como docente, verificando se ocorre a formação continuada de aprendizado do processo, visto que, pelo curso de bacharel não possuir o ensino pedagógico, a pós-graduação faz parte da continuação da educação do professor.

Para isso, utilizamos a pesquisa nos documentos disponíveis pela CAPES e nos *sites* de cada programa, fazendo posteriormente uma análise de conteúdo. Com esses dados, pudemos desenvolver uma escala de classificação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade, no que tange à formação do professor.

Ao analisar os programas, observamos que a maioria declara possuir como objetivo a formação docente, além da formação de pesquisadores e de profissionais qualificados. No entanto, constatamos um foco maior na pesquisa do que na formação pedagógica do professor de contabilidade. Apesar de existir a preocupação em formar docentes, essa formação é apenas um apêndice nos cursos e opcional para aqueles alunos que realmente têm interesse em aprender a dar aulas. Isso mostra que esses cursos, no geral, não oferecem a formação continuada para o professor de contabilidade, no que tange à formação pedagógica.

Portanto, não se pode concluir que os cursos de mestrado *stricto sensu* em contabilidade, no Brasil, formam professores. Essa constatação vai na contramão do objetivo do oferecimento de um curso *stricto sensu*, visto que, de acordo com a LDB nº 9.394, de 1996, pelo menos um terço do corpo docente das universidades deve ter titulação acadêmica

de mestrado ou doutorado e pela própria criação do curso de *stricto sensu*, deveriam estar preparando professores e pesquisadores.

Dessa forma, o professor, para repensar sua docência, aprimorar suas aulas, construir seu saber didático ao longo da vida, ou seja, continuar sua formação, poderá encontrar dificuldades se não houver preparação para tal.

Torna-se necessário que a efetiva formação dos docentes seja coordenada pelo órgão responsável pelos programas de pós-graduação, no caso a CAPES, em conjunto com os próprios programas. Uma das maneiras de fazer com que essa formação aconteça na prática é vincular o oferecimento de métodos de formação docente com os critérios de avaliação de cada programa, pois, assim, os cursos de pós-graduação tenderiam a formar não só pesquisadores, mas também professores, que, aliás, é a prerrogativa de existência de um programa de pós-graduação *stricto sensu*.

O professor de contabilidade, da mesma forma que os professores de outras áreas, deve estar integrado com todos os aspectos que envolvem o aprendizado dos alunos, que abrange, além do saber ensinar, aspectos práticos da profissão, que envolvem experiências profissionais anteriores desse professor aliadas à teoria que ele transmite em sala de aula.

Dos 25 programas pesquisados em 26 Estados da Federação, constatou-se que 6 programas de contabilidade *stricto sensu* priorizam a formação do professor, por terem alcançado mais de 50% nos critérios de pontuação estabelecidos nessa pesquisa. São eles: Doutorado da USP (75%), Mestrado da UFBA (67%), Mestrado da USP (60%), Mestrado e Doutorado da FURB (51%) e Mestrado da UNISINOS (51%).

Para suprir a lacuna da formação pedagógica criamos uma Proposta de Educação Continuada na Formação do Professor de Ciências Contábeis que, dentre outras atividades, apresenta o programa de 2 disciplinas fundamentais para a formação do professor: uma teórica - Didática no Ensino Superior; e outra prática – Estágio Docente Supervisionado. Por meio dessa proposta de educação continuada, os cursos de mestrado e doutorado de contabilidade poderão adequar seus programas a seus objetivos básicos, embasados inclusive pela legislação, que é a formação de professores e não apenas de pesquisadores. O uso dessa proposta é necessário para que o futuro docente, ao adentrar em uma sala de aula, esteja apto não apenas para transmitir conhecimentos de contabilidade, mas para gerar novas perguntas e um novo modelo de profissional contábil, por meio de motivação a seus alunos, surgimento de novas ideias e perguntas. Com isso, o aluno cresce, como indivíduo, o mercado avança e a

contabilidade, não só como profissão, mas também como solvente de questões e desafios no mundo empresarial, se eleva.

Dentre as limitações que esse trabalho apresenta, está o fato de os relatórios disponibilizados pela CAPES não serem atualizados, e mesmo sendo feita a pesquisa no *site* de cada instituição, muitas informações não estão completas, o que pode possibilitar uma subjetividade de interpretação e adoção de alguns critérios para estimar dados. Um exemplo disso é a adoção de critérios para estimar a carga horária dos estágios docentes. Outra limitação está relacionada à adoção dos indicadores para julgar as atividades ideais de formação docente, pois, mesmo que os indicadores estejam baseados em avaliação de cursos de pedagogia, a adoção desses critérios para mensuração de formação do professor pode ser caracterizada como subjetiva.

Como possibilidade de pesquisas futuras, torna-se relevante aplicar essa pesquisa com os cursos de pós-graduação *lato sensu*, verificando, assim, se existe diferença na formação do professor de contabilidade. Outra lacuna é a aplicação da pesquisa com áreas relacionadas à contabilidade, como administração e economia, verificando de que forma ocorre a formação dos professores nessas áreas, tanto no Brasil quanto no exterior. Além disso, um estudo pertinente seria o aprofundamento da pesquisa nos programas que demonstraram a formação docente nesse estudo, em conjunto com os professores que estão no mercado de trabalho, e verificar se de fato a formação foi relevante.

REFERÊNCIAS

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

ANDRADE, C.; D'ÁVILA, C.; OLIVEIRA, F. Um olhar sobre a práxis pedagógica do mestrado profissional em Administração da Universidade Federal da Bahia. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 1, n. 2, p. 81-96, 2004.

ARAUJO, Adriana. M. P. **A educação Contábil e a formação dos docentes do curso superior de ciências contábeis no Brasil**. Relatório Acadêmico de Pesquisa, Pós-Doutorado em Educação. Supervisão: Roseli R. de Mello. Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas, UFSCar, 2011.

AUSTIN, A. E. Preparing the next generation of faculty: graduate school as socialization to the academic career. **The Journal of Higher Education**, v. 73, n. 1, p. 94-122, 2002.

BALBACHEVSKY, E. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: C. BROCK; S. SCHWARTZMAN (Org.). **Os desafios da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 285-314.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 5 ed. Lisboa: Edições 70, 2008.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 09 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 11 nov. 2010.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 5 mai. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES n. 281, de 4 de setembro de 2002**. Consulta à Resolução CNE/CES nº 1/2001, que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. Disponível em: <Parecer CNE/CES n. 281 de 4 de setembro de 2002>. Acesso em: 4 mai 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer homologado, n. 281, de 31 de outubro de 2002.** Do parecer no tocante à consulta tendo em vista a resolução CNE/CES 1/2001, que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. Relator: Teresa Roserley Neubauer da Silva. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2002/pces281_02.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES n.1, de 3 de abril de 2001.** Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/CES0101.pdf>> . Acesso em: 10 mai. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES n. 1, de 8 de junho de 2007.** Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001_07.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES n. 10, de 16 de dezembro de 2004.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_04.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES n. 24, de 18 de dezembro de 2002.** Altera a redação do parágrafo 4º do artigo 1º e o artigo 2º, da Resolução CNE/CES 1/2001, que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. Disponível em: <<http://www.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201112216191546ces242002.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 04 mai 2011.

CAPES. **Documento de área 2007 a 2009** – Administração, Ciências Contábeis e Turismo. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/ADMIN17jun10.pdf>> . Acesso em: 29 nov. 2012.

CAPES. **GeoCapes.** Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/estatisticas>>. Acesso em: 28 nov. 2011.

CAPES. **Habilitação para o magistério superior**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/duvidas-frequentes/67-educacao-basica/2358-habilitacao-para-o-magisterio-superior>>. Acesso em: 10 mai. 2011.

CASTRO, E. A.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, P. **Educando para o pensar**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. 320 p.

CUNHA, J. V. A. D.; CORNACHIONE JR., E. B.; MARTINS, G. D. A. Pós-Graduação: o curso de Doutorado em Ciências Contábeis da FEA/USP. **Revista de Contabilidade e Finanças**, v. 19, n. 48, p. 6-26, 2008.

CUNHA, M. I. da. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Rev. Diálogo Educ.**, v. 9, n. 26, p. 81-90, 2009.

DELORS, J. (Coord.). Os quatro pilares da educação. In: **Educação: um tesouro a descobrir**. Tradução de José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez, 1998. p. 89-102.

EBOLI, M. **Educação corporativa no Brasil: mitos e verdades**. 3 ed. São Paulo: Editora Gente, 2004. 280 p.

FERENC, A. V. F.; MIZUKAMI, M. D. G. N. Formação de professores, docência universitária e o aprender a ensinar. In: **Formação docente para o ensino superior**. VIII Congresso Estadual Paulista sobre a Formação de Educadores, UNESP, 2005.

FILATRO, A. C. **Design instrucional contextualizado: educação e tecnologia**. São Paulo: editora Senac, 2003. 216 p.

FISCHER, T. Uma luz sobre as práticas docentes da pós-graduação: a pesquisa sobre ensino e aprendizagem em administração. **Revista de Administração Contemporânea**, v 10, n. 4, p. 193-197, 2006.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Tradução Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FUNDAÇÃO INSTITUTO CAPIXABA DE PESQUISA EM CONTABILIDADE ECONOMIA E FINANÇAS. Programa de pós-graduação em Ciências Contábeis. Disponível em: <<http://www.fucape.br/mestrado.asp>>. Acesso em: 6 jun. 2011.

FUNDAÇÃO UNIVERSITÁRIA REGIONAL DE BLUMENAU. Programa de pós-graduação em ciências contábeis. Disponível em: <<http://www.furb.br/ppgcc>>. Acesso em: 6 jul 2011.

GAFF, J. G.; PRUITT-LOGAN, A.S.; WEIBL, R. A.; and PFF participants. **Building the Faculty We Need: Colleges and Universities Working Together**. Association of American Colleges and Universities and The Council of Graduate Schools, 2000.

GALLON, S.; RODRIGUES, C. M. C. Curso de Administração da Universidade Federal de Santa Maria/ UFSM: a percepção dos professores e alunos sobre o tema “práticas pedagógicas” **Gestão & Regionalidade**, v. 24, n. 71, p. 68-78, 2008.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37, p. 57-70, 2008.

GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2005. 122 p.

GOLDE, C. M.; DORE, T. M. At cross purposes: what the experiences of doctoral students reveal about doctoral education. **The Pew Charitable Trusts**, 2001. Disponível em: <www.phd-survey.org>. Acesso em: 13 jun. 2011.

IFAC. IES 7, **Continuing Professional Development: A Program of Lifelong Learning and Continuing Development of Professional Competence**. Dez. 2010. Disponível em: <<http://www.ifac.org/Guidance/EXD-Details.php?EDID=0146>>. Acesso em: 20 abr.2011.

IFAC. Supplement to Exposure Draft, Proposed IES 7 (Redrafted). Dez. 2010. Disponível em: <<http://www.ifac.org>>. Acesso em: 21 abr. 2011.

JENSEN, R. E.; ARRINGTON, C. E. Accounting education: turning wrongs into rights in the 1980's. **Journal of Accounting Education**, v. 1, n.1, p. 5-18, 1983.

LAFFIN, M. **De contador a professor: a trajetória da docência no ensino superior de contabilidade**. Tese - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2002. 257 p.

LOWENTHAL, W. Continuing education for professionals: voluntary or mandatory? **Journal of Higher Education**, v. 52, n. 5, p. 519-538, 1981.

MACKINNON, A. M. Detecting reflection-in-action among preservice elementary science teachers. **Teaching and Teacher Education**, v. 3, n. 2, p. 135-145, 1987

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003. 200 p.

MASINI, E. F. S.; SANTOS, E. M.; SHIRAHIGE, E. E. **Psicopedagogia na Escola: buscando condições para a aprendizagem significativa**. São Paulo: Loyola, 2002. 183 p.

MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. D. C. Os segredos dos professores-referência no ensino de Contabilidade. **XI Congresso USP de Controladoria e Contabilidade**, São Paulo, 2011.

MIZUKAMI, M. D. G. N.; REALI, A. M. D. M. R.; REYES, C. R.; MARTUCCI, E. M.; LIMA, E. F. D.; TANCREDI, R. M. S. P.; MELLO, R. R. D. **Escola e Aprendizagem da Docência: Processos de Investigação e Formação**. São Carlos: UFSCAR, 2002. 203 p.

OGARTY, T. J. F. The education of accountants in the U.S.: reason and its limits at the turn of the century. **Critical Perspectives on Accounting**, v. 8, p. 45-63, 1997.

OLIVEIRA, R. M. **Vocabulário de Pastoral Catequética**. São Paulo: Edições Loyola, 1992. 197 p.

PACHANE, G. G. Programa de estágio capacitação docente: a experiência de formação de professores universitários na UNICAMP. In: **Formação docente para o ensino superior**. VIII Congresso Estadual Paulista sobre a Formação de Educadores, UNESP, 2005.

PILATI, O. Especialização: Falácia ou conhecimento aprofundado? **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 3, n. 5, p. 7-26, 2006.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. Programa de pós-graduação em ciências contábeis e atuariais. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/pos>>. Acesso em: 6 jul. 2011.

RAHMAN, A. R.; VELAYUTHAM. Instructional approaches and the nature of obsolescence in continuing Professional education (CPE) in accounting. **Accounting Education**, v. 7, n. 4, p. 287-303, 1998.

SANTOS, C. M. D. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. **Educação Social**, Campinas, v.34, n. 83, p. 627-641, 2003.

SOUZA-SILVA, J.C. D.; DAVEL, E. Concepções, práticas e desafios na formação do professor: examinando o caso do ensino superior de Administração no Brasil. **Organizações & Sociedade**, v. 12, n. 35, p. 113-134, 2005.

SCHON, D. Reflection-in-action. Edited by Andrew Pollard. In: **Readings from reflective teaching**. New York: Continuum, 2002. p. 5-7.

TICHENOR, L. L. Professionalizing College Science Teaching: Training a New Type of Science Academician. **Bioscene**, v. 29, n.4, p. 3-8, 2003.

UNCTAD . **Global Curriculum: For the professional education of professional accountants**. Geneva, 2003. Disponível em: <<http://www.unctad.org>>. Acesso em: 7 fev. 2011.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir**. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: 4 mai. 2010.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Programa de pós-graduação em contabilidade. Disponível em: <<http://www.unb.br/cca>>. Acesso em: 6 jul. 2011.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. Programa de pós-graduação em controladoria e contabilidade. Disponível em: <<http://www.eac.fea.usp.br/eac/pos>>. Acesso em: 6 jul. 2011.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto. Programa de pós-graduação em controladoria e contabilidade. Disponível em: <<http://www.fearp.usp.br/cpg/ppgcc/>>. Acesso em: 6 jul. 2011.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Programa de pós-graduação em ciências contábeis. Disponível em: <<http://www.faf.uerj.br/mestrado/mcc.htm>>. Acesso em: 6 jun. 2011.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS. Programa de pós-graduação em ciências contábeis. Disponível em: <<http://www.unisinos.br/ppg/contabeis/>>. Acesso em: 6 jul. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Programa de pós-graduação em ciências contábeis. Disponível em: <<http://www.ppgcont.ufba.br/mmestrado.html>>. Acesso em: 6 jun. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Programa de pós-graduação em ciências contábeis. Disponível em: <<http://cepcon.face.ufmg.br/>>. Acesso em: 6 jun. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Programa de pós-graduação em ciências contábeis. Disponível em: <<http://www.controladoria.ufpe.br/mestrado.html>>. Acesso em: 6 jul. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Programa de pós-graduação em contabilidade. Disponível em: <<http://www.ppgc.ufsc.br/>>. Acesso em: 6 jul. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. Programa de pós-graduação em Contabilidade e Controladoria. Disponível em: <<http://ppgcc.ufam.edu.br/>>. Acesso em: 6 jul. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Programa de pós-graduação em administração e controladoria. Disponível em: <<http://www.ppac.ufc.br/>>. Acesso em: 6 jul. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Programa de pós-graduação em Ciências Contábeis. Disponível em: <<http://www.ccje.ufes.br/ppgcon/>>. Acesso em: 6 jun. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Programa de pós-graduação em contabilidade. Disponível em: <<http://www.ppgcontabilidade.ufpr.br/>>. Acesso em: 6 jul. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Programa de pós-graduação em ciências contábeis. Disponível em: <http://www.facc.ufrj.br/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=11&Itemid=153>. Acesso em: 6 jul. 2011.

UNIVERSIDADE FUNDAÇÃO ESCOLA DE COMÉRCIO ÁLVARES PENTEADO. Programa de pós-graduação em ciências contábeis. Disponível em: <<http://www.fecap.br/portalinstitucional/mestrado/>>. Acesso em: 6 jul. 2011.

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE. Programa de pós-graduação em ciências contábeis. Disponível em: <http://www.mackenzie.br/controladoria_empresarial.html>. Acesso em: 6 jul. 2011.

VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. (Orgs.). **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. 5 ed. Campinas: Papyrus, 2007. 152 p.

VELLOSO, J. Mestres e doutores no país: destinos profissionais e políticas de pós-graduação. **Cadernos de Pesquisa**, v.34, n. 123, p. 583-611, 2004.

WELSCH, G. A. Some challenges for accounting education. **The Accounting Review**, v. 39, n. 4, p. 1008-1013, 1964.

WESSELS, S. B. Accountants' perceptions of the effectiveness of mandatory continuing professional education. **Accounting Education: an international journal**, v.16, n. 4, p. 365-378, 2007.