

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE DE  
RIBEIRÃO PRETO  
DEPARTAMENTO DE CONTABILIDADE**

**ASPECTOS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ENSINO SUPERIOR DE  
CIÊNCIAS CONTÁBEIS: UMA ANÁLISE DOS PROGRAMAS DE PÓS-  
GRADUAÇÃO**

**MAIRA ASSAF ANDERE**

**Orientadora: Profa. Dra. Adriana Maria Procópio de Araújo**

**Ribeirão Preto  
2007**

Reitora da Universidade de São Paulo  
Profa. Dra. Suely Vilela

Diretor da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto  
Prof. Dr. Rudinei Toneto Júnior

Chefe do Departamento de Contabilidade  
Profa. Dra. Maísa de Souza Ribeiro

MAIRA ASSAF ANDERE

ASPECTOS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ENSINO SUPERIOR DE CIÊNCIAS  
CONTÁBEIS: UMA ANÁLISE DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO

Dissertação apresentada ao Departamento de Contabilidade da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Controladoria e Contabilidade.

Área de Concentração: Controladoria e Contabilidade

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Maria Procópio de Araújo

Ribeirão Preto

2007

## FICHA CATALOGRÁFICA

Andere, Maira Assaf

Aspectos da formação do professor de ensino superior de Ciências Contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação.

Ribeirão Preto, 2007.

136 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: Araújo, Adriana Maria Procópio de.

1. Contabilidade – Estudo e Ensino. 2. Ensino Superior. 3. Formação de Professor

ANDERE, M. A. Aspectos da formação do professor de ensino superior de Ciências Contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação. 2007. 136 p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2007.

### ERRATA

Folha	Linha	Onde se lê	Leia-se
30	20	lei 9.3349	lei 9.349
33	1	495	526
73	16	item 4	item anterior
73	25	psicografias	psicográficas
80	5	Ano de conclusão da graduação dos respondentes	Ano de ingresso dos respondentes na Pós-graduação

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Maira Assaf Andere

Aspectos da formação do professor de ensino superior de Ciências Contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação

Dissertação apresentada ao Departamento de Contabilidade da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Controladoria e Contabilidade.

Área de Concentração: Controladoria e Contabilidade

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

## **DEDICATÓRIA**

**À minha família**

## AGRADECIMENTOS

Ao Gustavo, meu admirado marido, companheiro e amigo, pela paciência, compreensão, auxílio e incentivo não só no período do mestrado, mas nos meus 12 últimos anos de vida.

Aos meus pais amados, Naime e Solange, pelo amor incondicional, eterno, que ilumina e iluminará toda a minha existência.

Aos meus adorados irmãos, Imara, Juliana e Naiminho, pela união que nos torna fortes, apesar da distância.

À profa. Dra. Adriana Maria Procópio de Araújo, minha orientadora, pela paciência e confiança e, sobretudo pelo exemplo de força e amor à vida.

Ao Dr. Aurélio Julião de Castro Monteiro, pelo incentivo e por me dar a oportunidade de encontrar e trabalhar com pessoas que acreditam na vida.

Aos colegas de mestrado, Adriano, Andréa, Carlos, Cássio, Denise, Lílian, Lucileni, Marcelo, Tércia e Vanessa, pela amizade e auxílio.

Aos meus professores do mestrado em Controladoria e Contabilidade da FEA-RP pelos conhecimentos transmitidos.

Aos mestres e amigos, Cláudio de Souza Miranda e Amanda Ribeiro Vieira pela fundamental participação na execução e finalização dessa pesquisa.

Aos amigos e familiares que sempre me incentivaram e apoiaram: Raissa, Leandro, Mariana, D. Cida, Sr. Pedro, Neto, Diva, Andréa, Hozilton.

Aos professores Dr. Gilberto Tadeu Shinyashiki, Dra. Vânia Maria Jorge Nassif, Dr. Fabiano Guasti Lima, pelas orientações e contribuições.

À profa. Dra. Maria Lucia M. Carvalho Vasconcelos e à Sandra Garcia Marin por me atenderem e auxiliarem com a bibliografia desse estudo.

Aos mestres, mestrandos, doutores e doutorandos que participaram da pesquisa, e aos coordenadores dos programas de pós-graduação, pela divulgação e colaboração nesse trabalho.



“O homem só chega a ser homem pela educação.  
Ele não é senão aquilo que a educação faz dele.  
É importante sublinhar que o homem é sempre educado por outros homens e por outros  
homens que, por sua vez, também foram educados [...]  
A educação é uma arte cuja prática deve ser aperfeiçoada ao longo de gerações.”

Emmanuel Kant

## RESUMO

ANDERE, M. A. **Aspectos da formação do professor de ensino superior de Ciências Contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação.** 2007. 136 p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2007.

Essa pesquisa analisou a formação do professor de contabilidade sob a ótica do modelo de formação de Vasconcelos (2000) que divide o processo de formação em quatro áreas: (i) prática; (ii) técnico-científica; (iii) pedagógica e (iv) social e política. Para isso, examinaram-se as percepções dos coordenadores dos programas de pós-graduação (*Stricto Sensu*) na área contábil e de mestres, mestrandos, doutores e doutorandos em Contabilidade, denominados nessa pesquisa de discentes. Para coletar as percepções do público-alvo utilizou-se questionário *on-line*, obtendo uma amostra composta por 208 discentes e 12 coordenadores, representantes dos programas de pós-graduação da FUCAPE, FURB, PUC/SP, UFC, UFPR, UFRJ, UFSC, UNB, UFPB, UFPE, UFRN, FECAP, UNISINOS, USP/RP e USP. Os resultados foram identificados pela utilização das análises descritiva e de agrupamento. Foi constatado que os programas de pós-graduação *Stricto Sensu* em Contabilidade estão direcionados, em primeiro lugar, para a formação de pesquisadores com conhecimentos teóricos e específicos da área contábil, voltados para a pesquisa científica. Em segundo lugar, estão direcionados para a formação pedagógica, incentivando a docência e o desenvolvimento de habilidades didático-pedagógicas. Em terceiro lugar, segundo a opinião dos discentes, os programas têm o objetivo de incentivar a formação prática, ou seja, com o direcionamento para a aplicação prática da teoria. E por último, os programas abordam com mais ênfase à formação social e política, com o desenvolvimento de conhecimentos sobre política, economia, filosofia e ciências sociais. Contudo, segundo a opinião dos coordenadores, a ordem de importância das últimas áreas de formação está invertida, ficando em terceiro lugar a formação social e política e em quarto a formação prática.

*Palavras-chave:* Ensino de Contabilidade, Ensino Superior, Formação do Professor

## ABSTRACT

ANDERE, M. A. **Accounting teacher education aspects: an analysis of post-graduation programs.** 2007. 136 p. Dissertação (Master). School of Economics, Business Administration and Accountancy of Ribeirão Preto, University of São Paulo, Ribeirão Preto, 2007.

This research studies the accounting teacher education through the use of the Vasconcelos education model (2000) which divides the education process in four areas: (i) practical; (ii) technical-scientific; (iii) pedagogical and (iv) social and political. Thus, it has been analyzed the perceptions obtained from *Stricto Sensu* accounting post-graduation programs coordinators, and also the perceptions obtained from accounting masters of science (M.Sc.) and M.Sc. students, accounting Doctors of Philosophy (Ph.D.) and Ph.D. students, hereafter called students. An on-line questionnaire has been used to collect the target public perceptions. The sample is composed by 208 students and 12 coordinators, representatives of FUCAPE, FURB, PUC/SP, UFC, UFPR, UFRJ, UFSC, UNB, UFPB, UFPE, UFRN, FECAP, UNISINOS, USP/RP and USP post-graduation programs. The results have been identified through the use of descriptive and cluster analysis. Firstly, the accounting post-graduation programs are directed for the technical-scientific education with theoretical and specific accounting knowledge directed to the scientific research. Secondly, these programs aim on pedagogical education, stimulating the teachers' activities and the development of didactical-pedagogical abilities. In the third place, according to students' opinion, these programs stimulate the practical education, with the aiming on the practical application of the theory. And finally, these programs greatly emphasize the social and political educations, with the development of politics, economics, philosophy and social sciences knowledge. However, according to coordinator's opinion, the order of importance is inverted, being the social and political education the third place and the fourth place is granted to the practical education.

*Keywords:* Accounting Education, Higher Education, Teacher Education

## LISTA DE ABREVIATURAS

ANPAD: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração  
CAPES: Coordenação de Apoio ao Pessoal de Nível Superior  
CNE: Conselho Nacional de Educação  
CNPQ: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
COSUPI: Comissão Supervisora do Plano de Institutos  
ENADE: Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes  
ENC: Exame Nacional de Cursos  
FASB: *Financial Accounting Standard Board*  
FECAP: Centro Universitário Álvares Penteado  
FUCAPE: Fundação Instituto Capixaba de Pesquisas em Contabilidade, Economia e Finanças  
FURB: Universidade Regional de Blumenau  
IES: Instituição de Ensino superior  
IFES: Instituições Federais de Ensino Superior  
INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
ITA: Instituto de Tecnologia da Aeronáutica  
LDB : Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MBA: *Master of Business Administration*  
MEC: Ministério da Educação e Cultura  
PUC/SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
SPSS: *Statistical Package for the Social Sciences*  
UERJ: Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
UFBA: Universidade Federal da Bahia  
UFC: Universidade Federal do Ceará  
UFMG: Universidade Federal de Minas Gerais  
UFPB: Universidade Federal da Paraíba  
UFPE: Universidade Federal de Pernambuco  
UFPR: Universidade Federal do Paraná  
UFRJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro  
UFRN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina  
UNB: Universidade de Brasília  
UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNISINOS: Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
USP/RP: Universidade de São Paulo – *Campus* Ribeirão Preto  
USP: Universidade de São Paulo

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Organização Acadêmica das IES. ....	29
Quadro 2 - Programas de pós-graduação na área de Ciências Contábeis .....	53
Quadro 3 - Avaliação Capes dos programas de pós-graduação na área de Ciências Contábeis habilitados até 2004.....	56
Quadro 4 - Aplicação do pré-teste .....	65
Quadro 5 – Composição da amostra - Coordenadores.....	82

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Crescimento das Instituições de Ensino Superior no Brasil de 1999 a 2004. ....	30
Tabela 2 - Distribuição da amostra .....	66
Tabela 3 - Contato com os coordenadores .....	67
Tabela 4 - Verificação dos dados perdidos .....	69
Tabela 5 - Sexo dos respondentes.....	77
Tabela 6 - Distribuição por faixa etária .....	77
Tabela 7 – Composição da amostra de acordo com o programa de pós-graduação e a característica pública ou privada da faculdade de graduação.....	79
Tabela 8 - Ano de ingresso dos respondentes na pós-graduação .....	80
Tabela 9 - Ano de defesa do título de pós-graduação.....	81
Tabela 10 - Teste de postos com sinais de Wilcoxon – A .....	83
Tabela 11 - Vínculo com empresa pública/privada (exceto IES).....	84
Tabela 12 - Publicações e participações em eventos .....	85
Tabela 13 - Testes dos postos com sinais de Wilcoxon - B .....	86
Tabela 14 - Exercício de atividades docentes .....	86
Tabela 15 - Teste U de Mann-Whitney - Formação prática.....	88
Tabela 16 – Percepção da amostra discente e da amostra coordenadores - Formação prática	88
Tabela 17 – Respondentes Concordantes – Formação prática .....	90
Tabela 18 – Respondentes Discordantes – Formação prática .....	91
Tabela 19 - Teste U de Mann-Whitney - Formação técnico-científica .....	92
Tabela 20 - Percepção da amostra discente e da amostra coordenadores - Formação técnico-científica .....	93
Tabela 21 - Respondentes Concordantes – Formação técnico-científica .....	94
Tabela 22 - Respondentes Discordantes – Formação técnico-científica .....	95
Tabela 23 - Teste U de Mann-Whitney - Formação Pedagógica .....	96
Tabela 24 - Percepção da amostra discente e da amostra coordenadores - Formação pedagógica.....	97
Tabela 25 - Respondentes concordantes - Formação pedagógica .....	98
Tabela 26 - Respondentes Discordantes - Formação pedagógica .....	99
Tabela 27 - Teste U de Mann-Whitney - Formação social e política.....	101
Tabela 28 - Percepção da amostra discente e da amostra coordenadores - Formação social e política.....	101

Tabela 29 - Respondentes Concordantes - Formação social e política.....	102
Tabela 30 – Respondentes Discordantes – Formação social e política .....	103
Tabela 31 - Relação de importância das áreas de formação para os discentes .....	104
Tabela 32- Relação de concordância e discordância entre discentes e coordenadores .....	105

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução do estudo em ensino e pesquisa em Controladoria e Contabilidade .....	18
Gráfico 2 - Evolução dos Cursos de Ciências Contábeis no Brasil .....	32
Gráfico 3 - Identificação de possíveis <i>outliers</i> . .....	70
Gráfico 4 - Distribuição da amostra por região .....	78
Gráfico 5 - Distribuição dos programas por região .....	78
Gráfico 6 - Formação acadêmica da amostra .....	78
Gráfico 7 - Comparação entre o período de conclusão da graduação e o período de ingresso na pós-graduação. ....	80
Gráfico 8 - Conhecimento da prática profissional .....	83
Gráfico 9 - Conhecimento técnico-científico .....	84
Gráfico 10 - Conhecimento pedagógico .....	85
Gráfico 11 - Conhecimento social e político .....	87



## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Ilustração 1 - Modelo de formação do professor de Vasconcelos .....	42
Ilustração 2 - Esquema do questionário aplicado aos discentes .....	61
Ilustração 3 - Esquema do questionário aplicado aos coordenadores.....	63

## SUMÁRIO

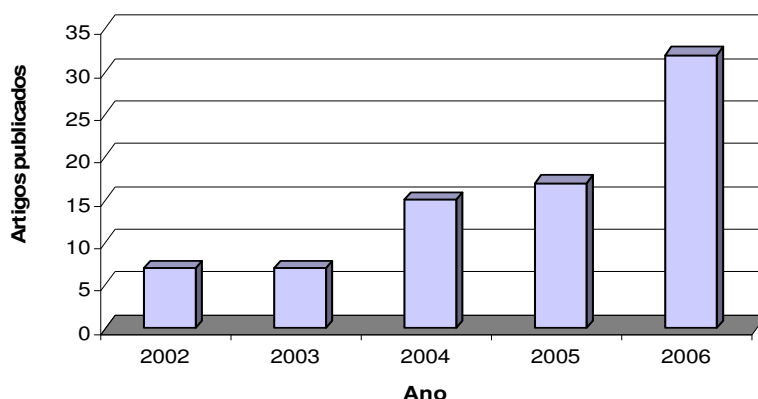
LISTA DE ABREVIATURAS.....	26
LISTA DE QUADROS.....	27
LISTA DE TABELAS.....	28
LISTA DE GRÁFICOS.....	30
LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....	31
INTRODUÇÃO.....	18
Problema de Pesquisa.....	20
Objetivos da pesquisa.....	21
Justificativa.....	21
Metodologia do estudo.....	23
Desenvolvimento da pesquisa.....	23
1  EDUCAÇÃO E ENSINO SUPERIOR.....	25
1.1  Educação e Ensino Superior no Brasil.....	26
1.2  Educação e Ensino em Contabilidade.....	32
2  DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA.....	36
2.1  Orientações Conceituais na Formação dos Docentes.....	38
2.1.1  Formação Prática.....	42
2.1.2  Formação Técnico-científica.....	43
2.1.3  Formação Pedagógica.....	44
2.1.4  Formação Social e Política.....	46
2.2  Formação do Professor de Ciências Contábeis.....	48
2.3  Programas de Mestrado e Doutorado na Área Contábil.....	53
3  ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	58
3.1  Especificação dos Objetivos.....	58
3.2  Operacionalização dos conceitos e variáveis.....	59
3.3  Elaboração do instrumento de coleta de dados.....	60
3.4  Pré-teste do instrumento.....	64
3.5  Seleção da amostra.....	65
3.6  Coleta e verificação dos dados.....	67

3.7	Análise e interpretação dos dados .....	68
3.7.1	Preparação dos dados .....	68
3.7.2	Análise de agrupamentos.....	70
3.7.2.1	Formulação do problema .....	71
3.7.2.2	Seleção de uma medida de distância .....	71
3.7.2.3	Escolha de um procedimento de aglomeração.....	72
3.7.2.4	Decisão quanto ao número de agrupamentos.....	73
3.7.2.5	Interpretação dos agrupamentos.....	73
3.7.2.6	Avaliação e validação do processo de agrupamento .....	74
3.7.3	Processo de medição e teste dos dados .....	74
3.8	Apresentação dos Resultados.....	76
4	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS .....	77
4.1	Caracterização da amostra .....	77
4.2	Análise das formações do professor.....	82
4.2.1	Formação Prática.....	87
4.2.2	Formação Técnico-científica .....	91
4.2.3	Formação Pedagógica.....	96
4.2.4	Formação Social e Política .....	100
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	107
	REFERÊNCIAS .....	111
	APÊNDICES .....	117

## INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, pesquisas e estudos na área de contabilidade voltavam-se para problemas relacionados com aspectos técnicos, entre eles: (i) melhor forma de identificar os custos das empresas; (ii) correta evidenciação dos fatos contábeis; (iii) análise da estrutura de capital das empresas e, (iv) influência das políticas de mercado de capitais nas organizações. Porém, atualmente, pesquisadores estão se preocupando não só com o resultado do trabalho do contador e com a aplicação da ciência contábil mas também com a formação do profissional contábil e com o ensino de contabilidade, como é o caso das pesquisas realizadas por Cornachione Jr (2004) e Nossa (1999a).

Uma pesquisa nos artigos publicados nos Congressos USP - Iniciação Científica em Contabilidade, Congresso USP – Controladoria e Contabilidade e EnANPAD – Encontro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração – ANPAD, entre os períodos de 2002 e 2006, demonstram, conforme o Gráfico 1, evolução significativa no número de publicações relacionadas ao ensino e pesquisa em controladoria e contabilidade.



**Gráfico 1 - Evolução do estudo em ensino e pesquisa em Controladoria e Contabilidade**

Fonte: Baseado nas publicações dos anais dos Congressos USP – Iniciação Científica em Contabilidade, Congresso USP – Controladoria e Contabilidade e EnANPAD nos períodos de 2002 a 2006.

Preocupando-se com o ensino de contabilidade, esta pesquisa está direcionada para a análise daquilo que torna o aprendizado contábil eficaz, considerando, conforme Gil (2006, p.13), “[...] três fontes independentes de influência sobre a aprendizagem: o estudante, o professor e o curso”.

As variáveis relacionadas aos alunos referem-se às habilidades intelectuais dos estudantes, conhecimentos específicos, experiências anteriores e os hábitos e planejamento de

estudos. As variáveis associadas ao curso, aos seus objetivos e à sua organização também influenciam no processo de aprendizagem, pois as características do futuro profissional são definidas pela Instituição de Ensino, por meio da grade curricular, do conteúdo das disciplinas e da determinação das estratégias de ensino (GIL, 2006, p.14).

As variáveis ligadas ao professor são entendidas como indispensáveis para explicar o sucesso em relação à aprendizagem. Variáveis como: conhecimento que dispõe sobre a matéria, capacidade de reter a atenção do aluno e tornar o ambiente agradável, facilidade de simplificação e explanação devem ser devidamente consideradas para a análise da eficácia do processo de ensino.

Seria muito difícil, ou mesmo impossível, definir qual desses fatores é o mais importante, até mesmo porque estão intimamente relacionados. Classicamente, porém, no processo de ensino tem sido atribuída maior importância ao professor (*Ibid*, p. 18).

Segundo Nossa (1999b, p.8) “No processo de ensino-aprendizagem o professor é o agente ativo e deve ter como papel o elemento facilitador desse processo. Por isso é fundamental a formação do docente profissional”. Assim, o estudo da variável ‘professor’ torna-se pertinente e necessária, pois o mesmo deverá estar apto para transformar situações de trabalho em contabilidade para situações de formação do aluno. Preocupar-se com a formação do docente de Contabilidade significa zelar pelo futuro da profissão, pela aceitação do profissional contábil no mercado e pela evolução contábil.

O professor de Ciências Contábeis deve não só conhecer e ter domínio sobre as práticas contábeis mas também precisa conhecer a arte de ensinar. A formação do docente suscita a preocupação dos pesquisadores envolvidos com a educação. Agora, não só a formação prática do professor é importante assim como a sua formação técnica por meio de conhecimentos específicos e principalmente a sua formação pedagógica.

Nesse contexto, o trabalho estuda a formação do professor de contabilidade sob a ótica do modelo de formação de Vasconcelos (2000): (i) formação prática; (ii) formação técnico-científica; (iii) formação pedagógica e (iv) formação social e política. Para isso, analisou as percepções de mestres, mestrandos, doutores e doutorandos em Contabilidade, bem como as dos coordenadores dos programas de pós-graduação (*Stricto Sensu*) da área contábil.

## **Problema de Pesquisa**

A educação é necessária para o aperfeiçoamento do homem e tem um papel significativo na sociedade, pois consegue promover mudanças de forma efetiva e duradoura (CORNACHIONE, 2004, p.1). Dessa forma, estudar a educação e a qualidade do ensino, contribui para a promoção de mudanças e para o progresso da sociedade tornando o tema oportuno, principalmente neste momento de rápida expansão dos cursos de Ciências Contábeis no país e de maior oferta de vagas para os professores desta área. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2002, existiam 641 Instituições de Ensino Superior (IES) habilitadas a oferecer o curso de Ciências Contábeis, quatro anos depois verificou-se um aumento de 42% no número de habilitações (BRASIL, 2006b).

Os estudos e artigos publicados nos Congresso USP - Iniciação Científica em Contabilidade, Congresso USP – Controladoria e Contabilidade e EnANPAD – Encontro da ANPAD entre os períodos de 2002 e 2006, conforme demonstrado no Gráfico 1, têm focado nos métodos de ensino-aprendizagem, na qualidade dos cursos de Ciências Contábeis e no desempenho dos alunos de graduação. Demais estudos na área de educação focam os aspectos da formação docente (NUNES, 2000; ALTET, 2001; GUERRA, 2003; PACHANE, 2003; MÉIER, 2004), porém poucos estudos trabalham especificamente com a formação dos docentes de contabilidade (NOSSA, 1999a; LAFFIN, 2002; HERNANDES, 2006), tornando este trabalho, cientificamente, relevante, pela raridade das pesquisas com este enfoque.

Além disso, esse estudo poderá proporcionar benefícios práticos ao mapear e traçar um perfil dos cursos de pós-graduação na área de contabilidade oferecidos pelas Universidades no Brasil. Possui relevância social ao contribuir para a análise da qualidade do ensino e da formação de profissionais que trabalham com um instrumento indispensável para a vida das empresas e, portanto, para o mercado.

Com isso, analisar os programas de mestrado e doutorado em contabilidade, bem como, os docentes que estão sendo formados, traz um novo enfoque para a pesquisa do ensino de contabilidade. E por ser um problema passível de resolução e conclusão por meio da pesquisa, ele pode ser considerado viável, pois está limitado somente ao estudo dos programas de pós-graduação em Ciências Contábeis, e exequível pois o número de programas no Brasil é reduzido, totalizando 12 programas.

Assim, partindo do modelo apresentado por Vasconcelos (2000), a questão de pesquisa que concentra o problema é: **Qual a importância atribuída pelos programas de pós-graduação *Stricto Sensu* em Contabilidade para a formação prática, técnico-científica, pedagógica e social e política do professor de ensino superior de Contabilidade, segundo a percepção dos discentes e coordenadores dos programas?**

### **Objetivos da pesquisa**

Atendendo às considerações apresentadas anteriormente e observando (i) o crescimento da oferta dos cursos de graduação em Ciências Contábeis; (ii) a importância da qualificação do corpo docente e (iii) a importância que os mesmos exercem na formação de profissionais (contadores), com habilidades e conhecimentos não só técnicos e específicos, mas também gerenciais e com capacidade para a tomada de decisão, verifica-se a importância em pesquisar a formação dos professores de contabilidade.

Desse modo, o principal objetivo deste trabalho é: verificar a importância atribuída pelos programas de pós-graduação *Stricto Sensu* em Contabilidade para a formação prática, técnico-científica, pedagógica e social e política do professor de ensino superior de Contabilidade, junto aos discentes e coordenadores dos programas.

Com a intenção de se adquirir um entendimento mais amplo sobre a finalidade e os limites deste trabalho, o objetivo principal pode ser desdobrado, levando a objetivos específicos detalhados a seguir:

- a. caracterizar o ensino superior no Brasil e o ensino na área Contábil;
- b. examinar a formação do professor do ensino superior no Brasil bem como as competências abordadas por alguns pesquisadores;
- c. analisar a formação do corpo docente em ciências contábeis no Brasil, tendo como base a coleta de dados junto ao corpo discente dos programas e dos coordenadores de cursos.

### **Justificativa**

Dentre as diretrizes do Plano Nacional da Educação está a necessidade do sistema de educação superior contar com um conjunto diversificado de instituições que atendam a

diferentes demandas e funções além de prover, até o final de 2010, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos.

Dessa forma, uma expansão do ensino superior está sendo incentivada pelo governo para atender as necessidades da população. Segundo dados da Secretaria de Ensino Superior (BRASIL, 2007a), 953 Instituições de Ensino Superior (IES) estão habilitadas a oferecer o curso de Ciências Contábeis no Brasil, sendo 390 na região Sudeste e 206 no Estado de São Paulo. Isso acontece de forma acelerada, a mesma pesquisa efetuada em 2005 e 2006 já pontua o crescimento desses números. No primeiro período verificou-se que 846 Instituições estavam habilitadas a oferecer o curso, sendo 345 da região Sudeste e 185 no Estado de São Paulo. No segundo período, 910 IES estavam habilitadas, sendo 385 na região Sudeste e 206 no Estado de São Paulo. Ou seja, de 2005 para 2006 houve o credenciamento de mais 60 cursos de Ciências Contábeis, sendo 40 deles situado na região Sudeste. Entre os anos 2006 e 2007 foram habilitadas mais 43 Instituições, porém, diferentemente dos anos anteriores, somente 5 cursos foram habilitados na região Sudeste.

Diante dessa crescente oferta dos cursos de Contabilidade torna-se importante a formação do professor, pois este influencia diretamente no desenvolvimento de profissionais mais preparados. Assim, justifica-se o estudo do ensino de contabilidade.

Validando a importância do tema encontram-se estudos de pesquisadores como Marion (1993) explorando os aspectos do ensino de contabilidade nos Estados Unidos e da qualidade do ensino superior; Vasconcelos (1995) traçando contribuições e adequações ao ensino de Contabilidade, Nossa (1999a) analisando as causas da formação deficiente dos docentes de contabilidade e Cornachione (2004) trabalhando com a tecnologia como uma nova ferramenta para o ensino de Ciências Contábeis.

Ao longo da introdução deste trabalho foram citadas variáveis que influenciam o processo de ensino e foi verificado que a “variável” professor é de extrema importância nesse processo. A importância dessa variável também é corroborada por Cornachione (2004, p. 7), afirmando que “Uma educação eficaz e de qualidade sustenta-se, de certa forma, em seu corpo docente”.

Entendendo essa afirmação como vital à qualidade do ensino em contabilidade, decidiu-se estudar a formação do professor universitário, especificamente, a formação do professor de Ciências Contábeis.



Além disso, essa pesquisa poderá contribuir para caracterizar os cursos de mestrado e doutorado na área contábil existentes no Brasil e também prever os rumos da qualidade do ensino da contabilidade.

### **Metodologia do estudo**

O trabalho está fundamentado nos estudos da educação e formação do professor e nos estudos de ensino em contabilidade, por meio de uma ampla revisão bibliográfica, caracterizando a primeira parte do trabalho. Na segunda parte, a metodologia empregada utiliza a interrogação dos mestres, mestrandos, doutores e doutorandos, bem como dos coordenadores dos programas de pós-graduação *Stricto Sensu* em Contabilidade, com o objetivo de determinar as características e opiniões desses indivíduos em relação à formação do professor de contabilidade.

Utilizou-se o questionário como instrumento de coleta de dados, e técnicas estatísticas descritivas e multivariadas, como a análise de agrupamento, para estudar as informações obtidas. Para o tratamento estatístico utilizou-se o *software* SPSS® - *Statistical Package for the Social Sciences* em conjunto com o Excel.

Esse estudo é definido como descritivo com característica exploratória, e as informações sobre os aspectos metodológicos estão delimitados no capítulo três.

### **Desenvolvimento da pesquisa**

O trabalho está desenvolvido em cinco capítulos, a começar pela introdução onde se justificou a escolha do assunto e se apresentou o Problema de Pesquisa.

No Capítulo I - Educação e o Ensino Superior, traçou-se um panorama da educação e do ensino superior no Brasil, sua história e crescimento, relativo aos aspectos do ensino na área contábil, com um breve relato da evolução do ensino nessa área, dando enfoque ao ensino no Brasil.

No Capítulo II - Docência Universitária, apresentaram-se as pesquisas desenvolvidas na área de formação do professor e analisaram-se os aspectos e competências do desenvolvimento docente: formação prática, técnico-científica, pedagógica e social e política. Abordaram-se também as habilidades e competências dos professores de contabilidade e se fez um levantamento dos programas de pós-graduação em contabilidade existentes no país.

No Capítulo III - Aspectos Metodológicos, apresentaram-se a metodologia aplicada na

pesquisa, os delimitadores e as técnicas de coleta de dados. No Capítulo IV – Análise e Interpretação dos Dados, expuseram-se os resultados e as análises dos dados coletados. Por fim, no capítulo V – Considerações Finais, apresentaram-se as conclusões acerca dos resultados esperados, bem como sugestões para estudos futuros. Após o capítulo V, citadas no referencial, encontram-se as obras consultadas.

Com o resultado dessa pesquisa, espera-se muito contribuir com os estudos na área de ensino de contabilidade, além de incentivar o aprimoramento na formação dos atuais e futuros docentes.

## 1 EDUCAÇÃO E ENSINO SUPERIOR

Embora os termos educação e ensino sejam conhecidos e muito utilizados, considera-se importante defini-los dentro do escopo deste trabalho.

A educação está presente em todo o caminho do homem e cada indivíduo acumula experiências distintas durante sua vida, pois desde a infância o homem é rodeado de fatos e acontecimentos que requerem adaptações e mudanças de comportamento, é envolvido por novas experiências e novos problemas que necessitam de diferentes soluções. (CORNACHIONE JR, 2004). A educação é o suporte essencial para a formação de um cidadão, pois fornece habilidades para utilizar o conhecimento, com condições de refletir, criticar e criar.

Educação [...] no lado formal, instrumenta a pessoa com a habilidade crucial de manejar a arma mais potente de combate que é o conhecimento e, no lado político, alimenta a cidadania. Sociedade educada é aquela composta de cidadãos críticos e criativos, capazes de indicar o rumo histórico, coletivamente pretendido, sobretudo desenvolver, maximamente, a oportunidade histórica disponível (DEMO, 1994, p. 47).

De acordo com Martins (2005) a educação é um processo de socialização e aprendizagem direcionada ao desenvolvimento intelectual e ética de um indivíduo. Quando esse processo de socialização e aprendizagem se dá nas escolas, denomina-se ensino.

O ensino, portanto, é tarefa predominante das instituições de ensino, que trabalham no processo de formação escolar, com alunos, professores, conhecimentos e métodos. Ensinar é “[...] formar cidadãos e cidadãs, que não estão parcelados em compartimentos estanques, em capacidades isoladas” (ZABALA, 1998, p. 28). “É reforçar a decisão de aprender e estimular o desejo de saber”. (PERRENOUD, 2000, p. 71).

A educação é a base para manter uma sociedade saudável, formando indivíduos mais conscientes de seus papéis e do ambiente em que atuam, sendo capazes de interagirem “[...] positivamente em uma sociedade, entendê-la, compartilhar idéias, soluções, e descobrir novos caminhos para interação com os outros”. Por meio da educação uma sociedade pode se tornar mais forte e justa, uma vez que os papéis são desempenhados por indivíduos preparados e motivados, objetivando o bem-estar da coletividade (CORNACHIONE JR, 2004, p.32).

## 1.1 Educação e Ensino Superior no Brasil

A educação formal brasileira está dividida em quatro níveis: (i) infantil; (ii) fundamental; (iii) médio, e (iv) superior. A educação superior, foco deste trabalho, é responsabilidade do Governo Federal que fiscaliza e orienta Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas, executoras desse ensino, tendo por objetivo, de acordo com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 43:

- estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- formar e diplomar pessoas nas diferentes áreas do conhecimento, tornando-as aptas para a inserção em setores profissionais e para participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, propiciando-lhes ainda formação contínua;
- incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento sobre o homem e o meio em que vive;
- promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber por meio do ensino, de publicações e de outras formas de comunicação;
- suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a conseqüente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais;
- prestar serviços especializados à comunidade, estabelecendo com ela relações de reciprocidade;
- promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

A finalidade do ensino superior vai além da formação do cidadão, cabe a ele a transmissão da cultura, a disseminação do conhecimento, a investigação científica, a formação de pesquisadores, o ensino de profissões, e a prestação de serviços à comunidade.

Nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de educação superior. Num mundo em que o conhecimento sobrepuja os recursos materiais como fator de desenvolvimento humano, a importância da educação superior e de suas instituições é cada vez maior (BRASIL, 2000, p. 41).

Para Rosella *et al.* (2006) a missão fundamental da educação superior é a produção do conhecimento, a habilidade de fazer questionamentos e o exercício da crítica, tornando possível o desenvolvimento da capacidade de respostas aos desafios que a sociedade está vivenciando.

No processo de ensino, a figura do professor, que não ensina para o vazio, é tão necessária quanto a figura do aluno e os mesmos precisam de um ambiente que proporcione e facilite tal atividade. Dessa forma, os fatores internos da IES e as questões sociais que

identificam a cultura e o momento histórico-político vivido pelo país também interferem no processo de ensino. Portanto, conhecer a trajetória e a formação das IES no Brasil, analisar a sua importância e o seu crescimento, amplia a compreensão dos aspectos educacionais do país.

A formação do ensino superior no Brasil só teve início a partir de 1808 com a chegada da família real portuguesa, e o seu desenvolvimento foi voltado para a formação profissional sob o controle do Estado. Até então, de 1550 a 1759, a educação formal brasileira estava a cargo dos jesuítas que ensinavam a ler e a escrever, além dos ofícios da marcenaria, ferraria e agricultura. Os colégios jesuítas também ensinavam lógica, física, matemática, metafísica, ótica, teologia moral e especulativa. No entanto, o sistema educacional escolar se desmoronou quando o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas da Colônia e fechou seus colégios (ROSELLA *et al.*, 2006).

O sistema educacional só foi reformulado a partir do momento em que o Brasil tornou-se sede da Monarquia, sendo marcado como um sistema elitista e de natureza profissionalizante, pois atendia somente aos filhos da aristocracia colonial. Com a independência política, em 1822, o formato do sistema de ensino não se modificou sendo predominantemente estatal e religioso.

Em 1834, um ato adicional à Constituição dividiu o setor do ensino público em duas esferas: nacional e provincial. A esfera nacional abrangia o ensino primário e o médio no município da Corte, e o ensino superior em todo o País. Já a esfera provincial abrangia os ensinos primário e médio nas províncias. Com isso, os diplomados nas escolas da esfera nacional poderiam ingressar em qualquer escola superior no Brasil (ROSELLA *et al.*, 2006, p. 6).

O modelo de educação vigente era caracterizado pela profissionalização de seu corpo docente, ou seja, o processo de ensino era pautado na transmissão de um conjunto organizado de conhecimentos estabelecidos e experiências profissionais, não havendo a preocupação de buscar e criar a ciência, nem de aplicá-la (PACHANE, 2003).

Somente em 1850 que se observou um pequeno crescimento na quantidade de instituições educacionais com a consolidação de alguns centros científicos como o Museu Nacional, a Comissão Imperial Geológica e o Observatório Nacional.

A pesquisa aplicada, até aquele momento, não estava vinculada ao ensino e se desenvolveu em estabelecimentos como o Instituto Agrônomo de Campinas, criado em

1887, e o Instituto Butantã, fundado em 1899. Esses institutos organizavam cursos para formar pesquisadores, sendo alguns deles de nível superior (PACHANE, 2003).

A ampliação do ensino superior no Brasil Império dependia da vontade política do governo central e da sua capacidade de investimento. Fora isso tinha por objetivo, simplesmente, garantir aos filhos da elite um diploma profissional habilitando-os ao exercício de atividades em cargos privilegiados em um mercado de trabalho restrito, além de garantir uma ascensão social.

Pachane (2003) salienta que os professores das primeiras escolas superiores brasileiras foram inicialmente trazidos de universidades européias. Com a expansão dos cursos, o corpo docente foi ampliado e passou a ser integrado por profissionais renomados. Esses docentes eram convidados a integrar o quadro institucional e sua tarefa era ensinar por meio de aulas expositivas e palestras, não havendo preocupações profundas com o preparo pedagógico.

Somente após a proclamação da República em 1889, com a descentralização do ensino superior e a participação da iniciativa privada, o mesmo começou a se desenvolver mais rapidamente. Até então existiam apenas 24 estabelecimentos de ensino superior no Brasil com cerca de 10.000 estudantes. A partir daí, a iniciativa privada criou seus próprios estabelecimentos de ensino superior [...]( MARTINS, 2002).

As universidades modernas resultam da junção dos modelos derivados da Itália, França, Inglaterra e Alemanha e foram criadas com o objetivo de abrigarem a ciência, os cientistas e promoverem a pesquisa, tornando-se, conforme coloca Martins (2002, p;1) não mais “[...] meras instituições de ensino, mas centros de saber”.

Com base nesse pensamento, em 1931, o governo provisório de Getúlio Vargas promoveu uma ampla reforma educacional regulamentando o funcionamento das universidades, por meio do Estatuto das Universidades, no qual regimentou os Institutos Isolados e as universidades, e estas últimas receberam a característica de oficiais (mantidas pelo governo) e livres (mantidas por fundações ou por particulares). Três anos após a criação do Estatuto das Universidades foi criada a Universidade de São Paulo.

O período de 1945 a 1968, apesar de ter sido marcado por reivindicações do movimento estudantil, segundo Rosella *et al.* (2006) também foi um período de modernização do ensino superior com: (i) a criação do Instituto de Tecnologia da Aeronáutica (ITA), em 1947; (ii) a

criação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), em 1951; (iii) a criação, no âmbito do Ministério da Educação e Cultura (MEC), da Comissão Supervisora do Plano de Institutos (Cosupi), em 1958, apesar de ter sido incorporada à Coordenação de Apoio ao Pessoal de Nível Superior (Capes) em 1964, (iv) e a aprovação, em 1961, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que regulamentou a expansão do ensino superior.

Além disso, em 1962, foi fundada a Universidade Nacional de Brasília até então denominada Fundação Universidade de Brasília. No Estado de São Paulo foi criado em 1966 a Universidade de Campinas e, em 1976, a quase totalidade dos Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo, localizados em diferentes pontos do interior paulista, passaram a compor a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

A partir desse período, várias universidades federais e estaduais foram criadas, e após a década de 70 houve o crescimento das instituições privadas e a aprovação de reformas e decretos que alteraram o sistema de ensino superior. Um exemplo dessas alterações foi a aprovação do decreto 2.207 de 15/04/1997, no qual apresentou uma nova organização acadêmica para as instituições de ensino superior, conforme demonstra o Quadro 1.

<b>Instituições Universitárias</b>	
Universidades	São instituições pluridisciplinares, públicas ou privadas, de formação de quadros profissionais de nível superior, que desenvolvem atividades regulares de ensino, pesquisa e extensão.
Universidades Especializadas	São instituições de educação superior, públicas ou privadas, que atuam numa área de conhecimento específico ou de formação profissional, devendo oferecer ensino de excelência e oportunidades de qualificação ao corpo docente e condições de trabalho à comunidade escolar.
Centros Universitários	São instituições de educação superior, públicas ou privadas, pluricurriculares, que devem oferecer ensino de excelência e oportunidades de qualificação ao corpo docente e condições de trabalho à comunidade escolar.
<b>Instituições Não Universitárias</b>	
CEFETs e CETs	Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) e os Centros de Educação Tecnológica (CETs). Representam instituições de ensino superior, públicas ou privadas, pluricurriculares, especializados na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica. Eles podem ministrar o ensino técnico em nível médio. O centro de Educação Tecnológica possui a finalidade de qualificar profissionais em cursos superiores de educação tecnológica para os diversos setores da economia e realizar pesquisa e desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, oferecendo, inclusive, mecanismos para a educação continuada.
Faculdades Integradas	São instituições de educação superior públicas ou privadas, com propostas curriculares em mais de uma área do conhecimento. Têm o regimento unificado e é dirigida por um diretor geral. Podem oferecer cursos em vários níveis sendo eles de graduação, cursos sequenciais e de especialização e programas de pós-graduação (mestrado e doutorado).
Faculdades Isoladas	São instituições de educação superior públicas ou privadas. Com propostas curriculares em mais de uma área do conhecimento são vinculadas a um único mantenedor e com administração e direção isoladas. Podem oferecer cursos em vários níveis sendo eles de graduação, cursos sequenciais e de especialização e programas de pós-graduação (mestrado e doutorado).
Institutos Superiores de Educação	São instituições públicas ou privadas que ministram cursos em vários níveis sendo eles de graduação, cursos sequenciais e de especialização, extensão e programas de pós-graduação (mestrado e doutorado).

**Quadro 1 - Organização Acadêmica das IES.**

Fonte: BRASIL (2006a)

O decreto 2.207/97 promoveu ainda mais o crescimento da oferta de cursos de nível superior, incluindo os cursos de graduação (bacharelado e licenciatura), seqüenciais, de pós-graduação, presenciais ou a distância, e também o estabelecimento de novas Instituições de Ensino Superior.

Nos anos 80, a expansão do Sistema de Ensino Superior se estagnou devido à crise econômica que assolou o Brasil. Somente a partir do final da década de 90, conforme demonstram os dados do Ministério da Educação (MEC), o ensino superior voltou a crescer. Pela Tabela 1 pode-se analisar que o número de Instituições de Ensino Superior evoluiu 83,5% entre 1999 e 2004, sendo que do total de 2.013 instituições, 88,9% são instituições privadas. Verifica-se também que as instituições públicas cresceram 16,7% nesse período, o que significa muito para um país que pouco investe no ensino público, mas perde o significado quando comparado com o crescimento de 97,7% das instituições privadas. No entanto, deve-se salientar que “nos últimos anos vem ocorrendo uma gradual e constante diminuição no ritmo de crescimento do setor privado” (BRASIL, 2004).

**Tabela 1- Crescimento das Instituições de Ensino Superior no Brasil de 1999 a 2004.**

<b>Ano</b>	<b>Públicas</b>	<b>Privadas</b>	<b>TOTAL</b>
1999	192	905	<b>1.097</b>
2000	176	1.004	<b>1.180</b>
2001	183	1.208	<b>1.391</b>
2002	195	1.442	<b>1.637</b>
2003	207	1.652	<b>1.859</b>
2004	224	1.789	<b>2.013</b>

Fonte: BRASIL. (2006b)

Outros fatores explicativos dessa expansão conforme Soares (2002) são: (i) a quase universalização do ensino fundamental e o aumento das taxas de promoção e conclusão do ensino-médio; (ii) as exigências do mercado de trabalho e, (iii) as vantagens sociais proporcionadas pelo diploma. Ou seja, atualmente o crescimento das Instituições de Ensino Superior vem de encontro com a necessidade da sociedade e do mercado.

Pode-se considerar que a criação da nova LDB (lei 9.349 de 20/12/1996) também estimulou a expansão do ensino superior, pois autorizou a oferta de cursos seqüenciais com o intuito de servir como alternativa à rigidez dos cursos de graduação.

Com a sua oferta, esperava-se que os estudantes pudessem definir trajetórias que, sem buscarem graus acadêmicos, permitissem completar estudos realizados no ensino médio, ou obter formação específica em tempo mais curto e com maior especificidade. (ROSELLA *et al.*, 2006, p.14).



No entanto, segundo Rosella *et al.* (2006) “As IES privadas de nível inferior foram as que demonstraram preferência pelos cursos sequenciais, uma vez que não conseguiam preencher suas vagas com os cursos de graduação” deixando a desejar em termos de qualidade de ensino. Além disso, a nova LDB também facilitou o ingresso de alunos despreparados por não prever a obrigatoriedade do ‘vestibular’.

Conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), foram oferecidas um total de 2.320.421 vagas em 2004, 317.988 a mais que em 2003, representando 15,8% de aumento.

Um contraste nesse crescimento diz respeito a quantidade de vagas não preenchidas. Em 2004, somente 1.303.110 alunos ingressaram efetivamente no ensino superior, ficando ociosas um total de 1.017.311 vagas, representando 43,8% das vagas oferecidas. Esses dados são indícios de que o aumento da oferta de vagas foi superior a demanda, ou ainda que, apesar da sociedade necessitar de um acesso maior ao ensino superior, problemas econômicos e sociais podem dificultar esse processo.

Ademais, alguns problemas referentes a educação no Brasil podem ser citados. Nassif e Hanashiro (2001) ao se referirem à Conferência Mundial sobre Educação Superior, pela UNESCO realizada na França em 1998, colocam:

O relatório da Conferência confirma a existência de uma grande crise de qualidade no ensino superior, apontando para a falta de articulação entre os níveis educacionais, a proliferação de instituições sem requisitos mínimos para o trabalho acadêmico, o baixo nível acadêmico dos professores, com métodos de ensino inadequados [...]

Quase dez anos depois da Conferência Mundial na França, os problemas relatados ainda permanecem e percebe-se que o crescimento da quantidade de IES por si só não resolverá esse problema.

[...] a resposta para um problema educacional está longe de ser meramente quantitativa, esses dados contribuem para a identificação da magnitude dos números e a necessidade de medidas e decisões focalizando não apenas o curto prazo, mas principalmente o longo prazo (estratégias) e a qualidade do ensino [...](CORNACHIONE JR., 2004, p. 7)

Para tentar sanar alguns desses problemas os governos vêm utilizando métodos de avaliação dos cursos e dos egressos, como: (i) o Exame Nacional de Cursos (ENC/Provão) que adotou uma abordagem por competências; (ii) o reconhecimento dos cursos de graduação e das Instituições de Ensino Superior pelo MEC, passando a ter prazos de funcionamento limitados e renovados após avaliação; (iii) e o Exame Nacional de Desempenho dos

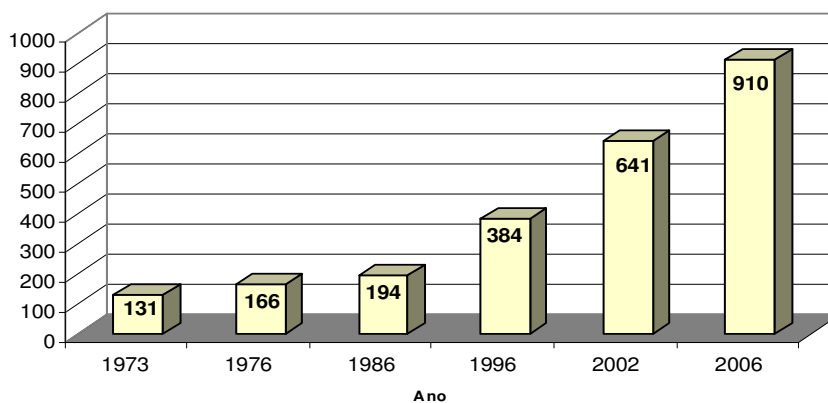
Estudantes (ENADE) que objetiva medir o desempenho dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências.

Além disso, em 2003, foi aprovada a reforma universitária com o objetivo de promover a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes). A reforma visa melhorar a qualidade do ensino e da pesquisa, o reaparelhamento das Ifes e a instituição de um sistema nacional eficaz de avaliação do ensino superior.

Segundo dados do MEC, atualmente, 70% das vagas no ensino superior são privadas e apenas 30% estatais. Com esse índice, o Brasil transformou-se no país com maior participação privada no ensino superior no mundo. O Ministério quer reverter este processo e ampliar a participação do setor público na educação superior. A meta da reforma universitária é criar novas universidades públicas, expandir novos polos e criar 400.000 novas vagas nas instituições federais.

## 1.2 Educação e Ensino em Contabilidade

A expansão do ensino superior também pode ser percebida analisando a evolução dos cursos de graduação em contabilidade, como demonstra o Gráfico 2.



**Gráfico 2 - Evolução dos Cursos de Ciências Contábeis no Brasil**

Fonte: Souza e Nascimento (2005, p. 3), BRASIL (2006b).

O Gráfico demonstra a evolução dos cursos de Ciências Contábeis após os anos 70, destacando a rápida expansão no número de cursos a partir da década de 90. Analisando por períodos de 10 em 10 anos verifica-se que de 1976 a 1986 foram criados 28 novos cursos, de

1986 a 1996 esse número cresce para 190, e de 1996 a 2006 o crescimento se eleva para 526 novos cursos.

Essa rápida evolução demonstra que o mercado e a sociedade estão, cada vez mais, valorizando o profissional de contabilidade. No entanto, esse crescimento traz a preocupação quanto a acessibilidade dessa educação e principalmente quanto a qualidade desses cursos.

O problema da qualidade pode estar relacionado com a eficácia das metodologias de ensino utilizadas. No caso do curso de Ciências Contábeis, duas metodologias são preponderantes: Escola Contábil Italiana e Escola Contábil Norte-Americana.

A Escola Contábil Italiana traz aos alunos o conhecimento contábil baseado na teoria do débito e do crédito. Segundo Marion (2001) esses termos são conceituados e em seguida demonstram-se suas aplicações. Na segunda metodologia, referente à Escola Contábil Norte-Americana, é trabalhado primeiramente a visão conjunta dos Relatórios Contábeis, para em seguida, apresentar os lançamentos que deram origem a esses demonstrativos.

Essa preocupação com a qualidade e com a didática no ensino de contabilidade teve como adepto Luca Pacioli, na Idade Média, pois em sua obra “*La Suma de Arithmetica, Geometria, Proportioni et proportionalità*”, adotou um dialeto local de Veneza, uma linguagem mais simples do que aquela que costumava ser utilizada na época (italiano puro), permitindo que aprendizes e comerciantes tivessem maior facilidade no entendimento de suas idéias (CORNACHIONE JR., 2004).

Segundo o autor, outro ponto de destaque na obra de Pacioli, foi a concepção das partidas dobradas relacionadas com uma abordagem matemática: uma equação. Qualquer equação, depois de estabelecida, só pode ser modificada se as alterações se derem nos seus dois lados. Cornachione Jr. (2004, p. 179) coloca que “O modelo de Pacioli e sua forma de apresentação revelam cuidado especial com a elaboração do material (que inclui desenhos e ilustrações) [...]”, além da preocupação em fornecer exemplos didáticos envolvendo bens e recursos pertinentes acompanhados de símbolos e unidades de medida física e monetária.

A obra de Pacioli marcou o início do domínio da Escola Italiana de Contabilidade que perdurou do século XV até o começo do século XX. Durante esse período destacam-se Fábio Besta, Giuseppe Cerboni, Gino Zappa entre outros autores, que fizeram da Itália o berço da contabilidade, disseminando esse conhecimento por toda a Europa.

Esse domínio começou a desaparecer quando, segundo Iudícibus (2000, p.32), a Escola Italiana, baseada em concepções generalizantes de algumas mentes privilegiadas e com poucas pesquisas indutivas de importância, produziu trabalhos repetitivos, excessivamente teóricos, sem a adesão dos autores aos princípios da pesquisa, mas apenas uma livre difusão de idéias.

Para Iudícibus (2000), os defeitos da Escola Italiana estão sintetizados em:

1. relativa falta de pesquisa indutiva sobre a qual efetuar generalizações mais eficazes;
2. preocupação com a demonstração de que a Contabilidade é ciência, quando o mais importante é conhecer bem as necessidades informativas dos vários usuários da informação contábil e construir um modelo ou sistema contábil de informação adequado;
3. excessiva ênfase na teoria das contas, no uso exagerado das partidas dobradas, inviabilizando a flexibilidade necessária, principalmente, na Contabilidade Gerencial;
4. falta de aplicação de muitas teorias expostas;
5. queda do nível de pesquisa de algumas das principais faculdades do país.

Esses fatores foram acentuados pela evolução da Escola Americana, ocasionada pela ascensão econômica e cultural dos Estados Unidos a partir de 1920, pois além de herdarem a excelente tradição no campo de auditoria da Inglaterra também se apoiaram no:

1. grande avanço e refinamento das instituições econômicas e sociais;
2. universidade, corpos associativos de contadores que empregam grandes quantias para pesquisas sobre princípios contábeis e o governo;
3. Instituto dos Contadores Públicos Americanos, órgão atuante em matéria de pesquisa contábil, ao contrário do que ocorre em outros países;
4. criação do *Financial Accounting Standard Board* (FASB) que tem propiciado grandes avanços na pesquisa sobre procedimentos contábeis (IUDÍCIBUS, 2000).

Essas duas metodologias de ensino são praticadas pelos docentes de contabilidade e influenciam na formação e no perfil do profissional contábil à medida que a primeira está

focada na normalização e nos processos, enquanto que a segunda está voltada para o gerenciamento e tomada de decisão.

Dessa forma, os docentes, ao escolherem qual metodologia adotar devem observar com detalhe qual o perfil de profissional desejam formar, estando muitas vezes, em suas mãos, o direcionamento do aluno. É importante que os mesmos tenham consciência de sua importância e da sua real função como educador, assuntos esses abordados no tópico adiante.

## 2 DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

O professor é a figura central, o principal capital humano de uma Instituição de Ensino Superior e, na opinião de Nassif e Hanashiro (2001, p. 100) ele é uma figura importante no sucesso ou fracasso do processo educativo. “Sobre ele recai uma grande responsabilidade quanto aos resultados esperados no que diz respeito à formação de profissionais que atuam no mercado de trabalho”.

A função da docência foi constituída, segundo Guerra (2003), mais da importância em atender as supostas necessidades que se apresentaram ao longo da história, do que pela preocupação em transmitir e cumprir conteúdos de ensino. Essa função passou a ter significado e valorização, gradativamente, de acordo com o contexto e o momento e foi adquirindo características próprias e se profissionalizando.

A profissionalização docente envolve tanto conhecimentos quanto o reconhecimento social. Como a função profissional dos professores envolve questões intelectuais e práticas, os saberes necessários são provenientes tanto do processo de formação como da experiência [...] (GUERRA, 2003).

Ela deve ser estimulada por políticas que digam respeito à formação dos professores, a seu contrato, à maneira como prestam conta de seu trabalho. Algumas atitudes do educador também podem contribuir para a evolução do ofício no sentido da profissionalização, conforme cita Perrenoud (2000):

- i. centrar-se nas competências a serem desenvolvidas nos alunos;
- ii. desenvolver uma pedagogia ativa e cooperativa fundamentada em projetos;
- iii. entregar-se a uma ética explícita da relação pedagógica e ater-se a ela;
- iv. continuar sua formação, a ler, a participar das manifestações e reflexões pedagógicas;
- v. questionar-se, refletindo sobre sua prática, individualmente ou em grupo; entre outros.

O movimento de profissionalização é uma tentativa de reformular os fundamentos do ofício de professor para transformá-lo em uma verdadeira profissão, tendo seus adeptos e adversários. Porém, o que difere uma ocupação de uma profissão é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos, especializados e formalizados; a aplicação de estratégias, apoiadas em conhecimentos racionais; e o desenvolvimento de autonomia, reflexão e discernimento para a resolução de problemas (TARDIF, 2000; ALTET, 2001).

O profissional docente é considerado como o gestor da educação e a sua qualificação e capacitação têm sido cada vez mais cobradas, juntamente com a revisão e o desenvolvimento de competências e saberes para acompanhar a demanda de informações e de novas tecnologias. Essa capacitação, qualificação e novas competências dão suporte a qualidade do ensino ministrada pelo docente.

A formação desse novo profissional, com um novo perfil, deve contribuir para a ampliação de sua consciência, possibilitando atuar competentemente, buscando soluções para os problemas encontrados em sua trajetória e compreendendo o fenômeno educacional nas suas múltiplas determinações para que possa intervir responsabilmente na realidade educacional brasileira. Exige-se um perfil de profissional que seja um agente de mudanças, de inovação, de desenvolvimento social, utilizando para isto de novos métodos e novas técnicas pedagógicas.

Por isso, o professor que investiga e reflete sobre sua prática; planeja, organiza e avalia o seu processo educativo; articula experiências pedagógicas; cria e recria formas de intervenções didáticas, demonstra habilidades e capacidades que estão sendo exigidas pelo mundo contemporâneo, contribuindo para a melhoria de sua competência profissional e da qualidade da educação escolar (NUNES, 2000, p. 70).

Um levantamento feito INEP, mostra que há atualmente no Brasil 230.784 docentes atuando na educação superior, dos quais 22,7 % são doutores, pós-doutores ou livre-docentes; 35% são mestres; 29,4% especialistas; 11,8% graduados e 1,1% em outras condições.

A constituição de um quadro de professores titulados é importante, mas o essencial é possuir um quadro de professores qualificados para o trabalho em sala de aula, que tenham formação orientada para o profissionalismo e para o conhecimento pedagógico (FELTRAN, 2002).

O docente deve estar preparado para ensinar e “como educador e sujeito do processo educativo, estabelecer uma relação horizontal com os alunos na busca do diálogo, de sua fonte empreendedora na produção do conhecimento” (MEIER, 2004, p. 29). O professor precisa se comprometer e se aprofundar nos temas educacionais, indo além da simples transmissão de conhecimento ou experiências profissionais, ele deve exercer a orientação, influenciando o sujeito do processo de ensino, o aluno, a construir seu próprio caminho, proporcionando uma interação construtiva e participativa entre ambos.

E uma das maneiras de facilitar o repasse do conhecimento é analisando previamente o aluno, identificando seu perfil, sua atuação pregressa, e a melhor forma como aprende o conteúdo.

O conhecimento de outras metodologias e estudos sobre estilos de aprendizagem também é de grande importância para o docente, pois identificando as características de seus

alunos, os professores poderão utilizar as técnicas de ensino mais adequadas para aquele público-alvo.

Além do conhecimento de técnicas, é interessante que o professor apresente algumas características. Em pesquisa realizada por Cunha (1996) junto aos docentes, os mesmos identificaram como pontos fundamentais para serem bons professores: (i) o ‘gostar de ensinar’ não revelando se é uma vocação ou se é passível de aprendizado; (ii) o ‘domínio do conteúdo’, a capacidade de interpretá-lo e localizá-lo historicamente e socialmente; (iii) o ‘gosto pelo estudo’ pois há a necessidade de muito estudo para dominar a matéria; (iv) experiência prática, pois é ela que define a possibilidade de relacionar a matéria com o cotidiano; (v) ‘honestidade, respeito à pessoa do aluno e capacidade de relacionamento’; e (vi) técnicas didáticas, pois há um saber que é próprio da função docente.

As técnicas e características evidenciadas são importantes para traçar o perfil de um bom professor, porém é necessário conhecer com mais profundidade como a imagem do docente tem sido compreendida por meio dos pressupostos que orientam sua formação.

## 2.1 Orientações Conceituais na Formação dos Docentes

Os conceitos sobre os docentes podem variar de acordo com as diferentes abordagens, paradigmas e orientações adotadas ao longo da história. Muitos desses conceitos são determinados pelas definições de escola, ensino e currículo predominante em cada época. Pode-se observar diferentes imagens do professor: eficaz, competente, técnico, pessoal, profissional, tomador de decisões, investigador, reflexivo; vários modelos de comportamento: transmissor de conhecimentos, técnico, executor de rotinas, tomador de decisões; e vários papéis a serem desempenhados: administrador, especialista, aprendiz, educador, conferencista, didata, assessor de estudantes, pesquisador, avaliador, instrutor. Essas diferentes formas de concepção do docente influenciam de modo determinante nos conteúdos, métodos e estratégias para formar os professores (GÓMEZ, 1992; GIL, 2006; PACHANE, 2003).

De acordo com Pachane (2003), na década de 70, Joyce e Perlberg apresentaram cinco modelos para classificar a formação dos professores: (i) **modelo tradicional**, distinguindo entre a teoria e a prática, com um currículo orientado para as disciplinas; (ii) **modelo de orientação social**, orientado para a resolução de problemas; (iii) **modelo de orientação**



**acadêmica**, apresentando o professor como sujeito do processo, com domínio sobre os conteúdos e obrigação de transferi-los; (iv) **modelo de reforma personalista**, incentivando as características afetivas e de personalidade do professor para o desenvolvimento de uma boa relação professor-aluno; e o (v) **modelo das competências**, trabalhando com as habilidades, destrezas e competências específicas do professor.

Segundo a autora, Zeichner em 1983, fez uma releitura dessa classificação trabalhando com quatro modelos: **tradicional-artesanal, personalista, condutista e orientado para a indagação (reflexivo)**. Porém, conforme a autora, na década de 90, Nemser Feiman propõe cinco diferentes modelos (orientações) para a formação do professor: (i) **acadêmica**, concebendo o professor como um intelectual, acadêmico e especialista, sendo em sua formação priorizado o domínio dos conteúdos e centrado na estrutura da matéria disciplinar; (ii) **tecnológica**, centrada no domínio das competências do ensino, nas destrezas e conhecimentos derivados das pesquisas sobre ensino; (iii) **pessoal ou personalista**, sendo o professor entendido como um facilitador criador de condições de aprendizagem, pois é, antes de tudo, uma pessoa dotada de limites e possibilidades, e que deve conhecer a si mesmo e a seus alunos para selecionar materiais que se ajustem às necessidades dos alunos; (iv) **crítica/social**, desenvolvendo a capacidade de análise do contexto social no qual os processos de ensino-aprendizagem estão inseridos, incorporando conceitos de compromisso ético e social de procura de práticas educativas e sociais mais justas e democráticas; e (v) **prática**, destacando os componentes prático e artístico do ensino, atuando o professor como um artista, investigador, elaborando estratégias e esquemas de ação e de análise a serem utilizados em cada situação.

Os modelos citados por Perrenoud *et al.* (2001, p.25), como historicamente dominantes na França para o processo de profissionalização do professor, reafirmam as orientações de Feiman. Para os autores, a formação dos professores pode ser orientada para: (i) - **magister** ou **magô**: modelo intelectual da Antiguidade, considerando o formador como Mestre (Mago), com carisma e competência retórica suficiente para passar o conhecimento não necessitando de pesquisas ou formação específica; (ii) **técnico**: modelo que aparece com as Escolas Normais, enfatiza as competências técnicas e a aprendizagem imitativa, com o apoio na prática de um ensino várias vezes experimentado, sendo o professor um prático experiente servindo de modelo para os alunos; (iii) **engenheiro ou tecnólogo**: esse modelo apóia-se em contribuições científicas, racionalizando a prática, procurando aplicar a teoria; e (iv) **profissional** ou **reflexivo**: nesse modelo trabalhado por Schön (1992), a formação visa

construir um docente reflexivo, capaz de analisar as suas próprias práticas, de resolver problemas, de inventar estratégias, utilizando conjuntamente a prática e a teoria numa abordagem Ação-Conhecimento-Problema.

Pimenta e Anastasiou (2002) analisam a formação do professor sob três enfoques:

- (i) **tradicional ou prático-artesanal:** considerado um modelo conservador, onde ensinar significa transmitir, de geração a geração, valores, costumes e práticas. A formação do docente ocorre observando seu mestre e com a prática em sala de aula. Nessa abordagem, a docência é considerada um dom, pois o professor já nasce pronto, devendo apenas ser treinado na prática profissional, não sendo necessário investir na sua formação e no seu desenvolvimento profissional.
- (ii) **técnico ou academicista:** por esse enfoque o ensino tem por finalidade transmitir os conhecimentos científicos obtidos com o resultado das pesquisas científicas, sendo compreendido como um campo de aplicação desses conhecimentos. O professor é formado para adquirir competências comportamentais com o objetivo de traduzir os conhecimentos técnicos para os alunos.
- (iii) **hermenêutico ou reflexivo:** essa abordagem, tem sido atualmente, a mais aceita pelos pesquisadores em formação de professores. O ensino é considerado uma atividade complexa, com resultados muitas vezes imprevistos e que envolvem conflitos de valor, requerendo escolhas éticas e políticas. O conhecimento do professor é desenvolvido por meio da prática refletida, dos questionamentos teóricos e da experimentação reflexiva. A formação do professor requer o desenvolvimento de pesquisas e práticas educativas como forma de aprendizagem, formação contínua, e desenvolvimento de saberes, de experiência do campo específico e pedagógico (PACHANE, 2003, p.115).

Donald Schön foi um dos autores mais importantes na difusão do conceito de reflexão (GARCÍA, 1992; ZEICHERN, 1998). Ele propôs o conceito de reflexão-na-ação - processo mediante o qual os professores aprendem a partir da análise e interpretação da sua própria atividade. Toda vez que um professor tem necessidade de reenquadrar uma situação problemática à luz da informação, obtida a partir da ação, desenvolve experiências para conseguir respostas mais adequadas. A prática conduz à criação de um conhecimento específico e ligado à ação, que só pode ser adquirido através do contato com a prática, pois é um conhecimento pessoal e não sistemático.

Como visto, vários são os caminhos e alternativas conceituais propostas pelos pesquisadores para definir um modelo de formação adequado ao processo de ensino-aprendizagem. Algumas Instituições trabalham em torno do “[...] professor visto como um profissional reflexivo” (ZEICHNER, 1998, p.9), tratando a docência não mais como um ofício, mas uma profissão e o professor como um profissional que necessita de conhecimentos especializados, com uma formação de alto nível, com autonomia e discernimento para adaptar situações novas e únicas.

Porém, a formação do professor não pode se resumir ao conhecimento aprofundado do conteúdo, nem ao domínio de algumas técnicas didáticas. Deve ser atrelado às dimensões da prática e da reflexão sobre a prática (PACHANE, 2003) e com as competências adquiridas e construídas pelo docente.

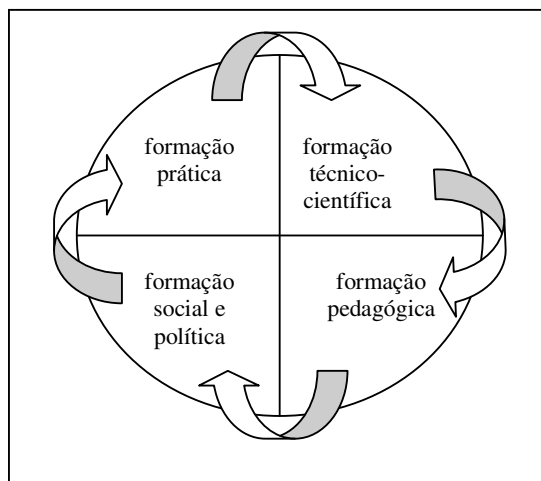
Demo (1994) resume as competências formais do professor em: i) capacidade de pesquisa, correspondendo aos desafios da construção do conhecimento, pois o que é transmitido em sala de aula deve fazer parte do processo de construção do conhecimento, assumindo um contexto próprio, autônomo, criativo e crítico; ii) elaboração própria, argumentação pessoal, criando e recriando um projeto pedagógico próprio, possibilitando a solidificação do conhecimento; iii) teorização das práticas, inovando e fundamentando o conhecimento e, conseqüentemente, a prática; e iv) formação permanente, para se manter sempre atualizado, oferecendo aos alunos a orientação mais avançada possível.

A qualidade da formação dos docentes, segundo Guerra (2003, p.25) pode estar relacionada com as concepções sobre o papel do profissional da educação e com a concepção de ensino. “Para isso, surge como necessidade assegurar as competências intelectuais, técnica, pedagógica e política na formação dos professores”.

Tais competências estão relacionadas com o modelo de formação do professor (Ilustração 1) apresentado por Vasconcelos (2000): (i) formação prática, (ii) formação técnico-científica, (iii) formação pedagógica e social e (iv) formação política.

A autora apresentou esse modelo ao estudar o perfil do profissional liberal-docente de cursos superiores, como contadores, administradores, economistas, advogados entre outros profissionais que atuam como professores dos cursos de bacharelado, com o objetivo de traçar

um projeto de educação continuada com ênfase na capacitação pedagógica, voltado para a reflexão da prática docente e da formação ideal do docente de ensino superior.



**Ilustração 1 - Modelo de formação do professor de Vasconcelos**  
Fonte: Hernandes *et al.* (2006, p. 70)

### 2.1.1 Formação Prática

Essa formação refere-se ao conhecimento da prática profissional detida pelo docente, para proporcionar ao aluno uma visão real e mais atualizada, a fim de dar um significado para o conteúdo que está sendo ensinado para a efetivação da aprendizagem. Segundo Cunha (1996) a principal estratégia utilizada para a explicação de algum conteúdo é a construção de exemplos familiares e próximos do universo dos alunos. Nesse caso, essa habilidade está muito ligada à relação teoria-prática que o docente possui.

Não há dúvidas quanto aos benefícios proporcionados pela vivência e experiência do professor na área na qual o seu aluno está sendo formado. No entanto, essa formação e esses conhecimentos devem estar aliados aos conceitos teóricos e a formação técnico-científica do docente, pois o conhecimento prático único e exclusivo torna o ensino deficiente e superficial.

Vasconcelos (1994, p.41) coloca que “Relacionar a teoria e prática é fator de garantia de competência para o exercício do magistério universitário”. Pois, o processo de ensino-aprendizagem torna-se mais fácil quando o professor possui condições de trazer para a sala de aula dados efetivos de um mundo verdadeiro, de um mercado de trabalho concreto, mais atualizado, mais coerente com a vida real.

O docente com esta formação é capaz de estabelecer uma ponte entre a Academia e a sociedade, “[...] criando condições de concretizar, com maior eficiência e eficácia, a formação de seu alunado para o mundo do trabalho” (VASCONCELOS,1994, p.41).

A ligação entre teoria e a prática é muitas vezes requerida pelo aluno e indispensável para a sua formação profissional. Os dois embasamentos, teóricos e práticos, deveriam caminhar juntos para facilitar o processo de aprendizagem.

O docente ‘erudito’, eminente conhecedor das teorias que embasam sua área do conhecimento e a disciplina específica que leciona, mas que ignora, por opção ou por desconhecimento real, a aplicabilidades dessas mesmas teorias, transforma suas aulas em exercícios de abstração, vazios de qualquer significado para a formação do jovem profissional para quem está ministrando aulas e, o que nos parece ainda mais grave, desvincula a teoria da realidade na qual o aluno irá atuar com possibilidade, inclusive, de modificá-la (VASCONCELOS,1994, p.41).

Essa formação dificilmente será adquirida pelos professores nos cursos e nas aulas de pós-graduação, no entanto o incentivo para a aquisição desses conhecimentos deverá ser enfatizado e cobrado pela Instituição de Ensino Superior.

### **2.1.2 Formação Técnico-científica**

Essa formação considera que o conhecimento do conteúdo específico deve estar atrelado ao entendimento dos aspectos teóricos que cercam o assunto. O docente, segundo Zabala (1998) necessita de meios teóricos que tornem a análise da prática verdadeiramente reflexiva, entendidos como instrumentos conceituais extraídos do estudo empírico e da determinação ideológica, permitindo fundamentar a prática.

Dessa forma, o professor universitário deve ser dotado de competência técnica, na área de sua especialidade, e de competência científica, voltada para a construção do novo conhecimento, entendido neste trabalho como a habilidade de pesquisar sua área temática, o professor-pesquisador.

O docente deve conhecer todo o conteúdo que pretende lecionar e, além disso, questionar, recriar, relacionar os diversos conhecimentos e estimular o aluno na busca pela pesquisa e pelo conhecimento. Vasconcelos (1994, p. 37) coloca que “O domínio do conteúdo específico, acompanhado da constante atualização do mesmo, é cobrança facilmente identificada no discurso tanto institucional, como discente”.

Cabe também ao docente reconhecer a importância da atualização e da troca de conhecimentos por meio de pesquisas científicas, participação em simpósios, congressos, cursos e palestras, e à IES dar condições adequadas para que o docente exerça a pesquisa e a extensão.

E, está claro, que este aprendizado constante por parte do professor não deverá cristalizar-se na atitude passiva do eterno repetir, mas deverá constituir-se em base sólida para novos conhecimentos, novas pesquisas, para a investigação científica afinal (VASCONCELOS, 1994, p.39)

Possuir conhecimento e domínio do conteúdo fazem do docente uma autoridade intelectual, sendo capaz de estimular intelectualmente os alunos, fazendo progredir aqueles que possuem confiança em sua própria capacidade de trabalho (GIL, 2006). É papel do professor incentivar seus alunos, despertar o gosto pelo conhecimento e pelo aprendizado, e isso se torna mais fácil quando o docente é admirado intelectualmente.

Gil (2006) coloca que um bom professor deve possuir várias características, dentre elas estão os traços referentes à vida intelectual do docente: (i) conhecimento teórico – apresenta além do domínio do conteúdo da disciplina, os resultados pretendidos pela IES e também pela sociedade; (ii) sabedoria das ruas – possui o conhecimento derivado da experiência do dia-a-dia, conhece os estudantes e a comunidade em que leciona, utilizando esse conhecimento para solucionar possíveis problemas educacionais; (iii) capacidade intelectual – é estratégico, reflexivo, comunicativo e metacognitivo.

Desta forma fica claro que somente sólidos conhecimentos relacionados à disciplina não bastam para que se obtenha sucesso no ensino, é necessário que o professor universitário possua também habilidades pedagógicas suficientes para tornar o ensino eficaz.

### **2.1.3 Formação Pedagógica**

A formação pedagógica é importante e vai além de ministrar aulas, contempla todo o planejamento do ensino incluindo desde os objetivos gerais da disciplina, o conhecimento dos alunos, do mercado, da avaliação da aprendizagem, das possibilidades de construção e reconstrução do conhecimento, até a relação professor-aluno. Nossa (1999a, p. 19) coloca “Professores que nunca passaram por qualquer formação na área especificamente pedagógica certamente terão agravadas suas características de um profissional adequado para o ensino”.

Uma formação pedagógica consistente influencia na execução do trabalho do docente, uma vez que institui alguns conceitos e competências didático-pedagógicas essenciais. Uma delas é o saber envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho desenvolvendo o desejo do saber, a decisão de aprender e a capacidade de auto-avaliação.

Gil (2006, p. 28) esclarece que “A habilidade de criar estímulo intelectual apresenta dois componentes: a clareza da apresentação do professor e seu impacto emocional sobre os estudantes”. A clareza e o impacto emocional estão intimamente atrelados à didática do professor. A primeira relaciona-se com o que é apresentado, e a segunda com o modo pelo qual o conteúdo é passado ao aluno.

Segundo Perrenoud (2000) alguns alunos têm prazer em aprender simplesmente por aprender, gostam de superar as dificuldades e os obstáculos da aprendizagem, dando mais importância para o processo do que para o resultado final. O docente deve saber trabalhar com esses alunos propondo desafios intelectuais, problemas, situações abertas e estimulantes, sem insistir nos aspectos utilitários.

A decisão de aprender e a conservação dessa decisão são conquistadas quando o professor demonstra a necessidade do saber para compreender, para agir de modo eficaz, para passar em um exame, para ser admirado, para exercer um poder. O professor precisa criar, intensificar e diversificar o desejo de aprender; favorecer e reforçar a decisão de aprender.

A aprendizagem ocorre quando o aluno participa conscientemente como sujeito do processo, tendo ciência de seu aprendizado e capacidade de se auto-avaliar. A auto-avaliação auxilia o aluno a diagnosticar, reforçar e melhorar o seu desempenho. O docente participa como transmissor do conhecimento, conselheiro, orientador, direcionando o processo de aprendizagem para uma abordagem de melhoria contínua.

A formação pedagógica auxilia na compreensão e no domínio de alguns fatores e mecanismos sociológicos e didáticos que influenciam o surgimento e a manutenção do desejo de saber, da decisão de aprender, e da parceria entre o professor e o aluno em prol do aprender a aprender.

A característica dessa formação, segundo Hernandez *et al.* (2006, p. 76), é tão ampla que não pode ficar apenas sob a responsabilidade do professor, segundo o autor “Deve ser

compartilhada com as instituições de ensino superior, com os diretores pedagógicos, coordenadores de cursos e demais professores”.

Dessa forma, a instituição deve possuir um projeto político pedagógico, para definir o papel profissiográfico de seus egressos, conforme a realidade do seu ambiente; os objetivos das disciplinas devem estar ligados aos objetivos da instituição e do curso; o professor e os alunos também precisam ter a noção exata da realidade na qual os egressos atuarão, das demandas de mercado de trabalho e das possibilidades profissionais futuras (HERNANDES, 2006).

#### **2.1.4 Formação Social e Política**

Essa formação é essencial para o professor conseguir reconhecer a pessoa do aluno e visualizar o meio onde ele vive, estando preocupado com questões relacionadas ao meio social, político, ético e humano. Segundo Nossa (1999a, p.5) “Para que o professor exerça sua cidadania num projeto de educação torna-se necessário que ele seja um intelectual crítico capaz de apreender e trabalhar as diferenças visualizadas na sala de aula [...]”.

A formação ética e humana do professor o torna capaz de entender e tratar com respeito às diferenças, preconceitos e discriminações de todos os gêneros. Para Perrenoud (2000, 147) “[...] não basta o docente ser contra essas diferenças, ele deve conseguir a adesão dos alunos, e para isso deve trabalhar a [...] formação que passa pelo conjunto do currículo e por uma prática – reflexiva – dos valores a inculcar”.

Além disso, ele precisa ter uma formação social que o torne apto a dialogar com outras disciplinas como sociologia, filosofia, economia e uma formação política para ser capaz de perceber as implicações sócio-culturais e políticas que ocorrem no país e no mundo.

Cunha (1996) observa que professores com prática social mais ativa têm maior facilidade de fazer uma análise das questões da educação dentro do atual contexto brasileiro.

Não se trata, é óbvio, de utilizar-se o espaço educativo para o exercício da política partidária, mas trata-se, isto sim, de voltar o discurso pedagógico para a realidade virtual do momento histórico que o cerca, tornando a aprendizagem significativa para o educando e possibilitando ao professor o exercício consciente, comprometido e responsável de sua profissão (VASCONCELOS, 1994, p. 49).



O docente universitário deve conhecer os valores éticos da carreira de seus alunos e tem o dever de retransmiti-los e, principalmente, de ser o exemplo daquilo que prega. A formação social e política garantem ao professor o conhecimento dessa necessidade e responsabilidade.

Tais competências possibilitarão fazer do docente um profissional reflexivo, e assim atingir “[...] a condição fundamental de educador para além de instrutor, treinador, comunicador, [...] líder teórico e prático de processos construtivos de conhecimento e da cidadania” (DEMO, 1994, p. 55). Ademais, garantiriam a participação mais ativa dos docentes no processo de elaboração e reelaboração dos conhecimentos no ensino superior, além de possuir uma visão mais abrangente da educação permitindo maior capacidade para lidar com as situações de ensino e aprendizagem.

No entanto, para que seja executado um bom trabalho, o desempenho docente precisa ser avaliado. Demo (1994) enumera algumas indicações indiretas para a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, como: i) prática inovadora do professor com capacidade para intervir de modo alternativo na realidade com base em conhecimento construído; ii) coerência entre teoria e prática, ou ética política; iii) consciência crítica social; iv) manejo construtivo e pluralista da ideologia; v) dedicação à orientação, realizando de modo visível a face educativa da pesquisa; produção de apoios didáticos que sustentem o aprender a aprender, evitem dificuldades desnecessárias, garantam real chance de aproveitamento qualitativo e prática crítica da ciência.

Alguns cursos de pós-graduação enfatizam uma ou outra característica na formação de docentes e pesquisadores. Os cursos de ciências exatas e biológicas, por exemplo, salientam a formação prática e a técnico-científica; os cursos de ciências humanas ressaltam a formação pedagógica e a formação social e política; e alguns cursos de ciências humanas aplicadas enfatizam a formação técnico-científica e social e política, como é o caso do curso de Economia, e outros enfatizam a formação prática e técnico-científica.

O ideal para a formação de um docente e de um pesquisador é ter uma formação completa. Quando um curso de pós-graduação diminui a carga de cursos pedagógicos está investindo mais na formação de pesquisador do que na de um docente.

Assim, para explorar e discutir a formação dos docentes de Contabilidade será utilizado o modelo citado por Vasconcelos (2000) englobando as formações prática, técnico-científica, pedagógica e social e política.

## 2.2 Formação do Professor de Ciências Contábeis

Há alguns anos, contadores e técnicos contábeis experientes, com profundos conhecimentos técnicos e legais rumavam para a carreira acadêmica com a finalidade de difundir as informações adquiridas ao longo de sua vida profissional. Atualmente, o docente de contabilidade, além de necessitar dos conhecimentos e das habilidades da profissão contábil, necessita de conhecimentos teóricos, estruturais, didáticos e pedagógicos.

Essa formação ampla e complexa é adquirida com a experiência de mercado e com o aperfeiçoamento contínuo por meio de cursos de pós-graduação, como os de especialização e, principalmente, mestrado e doutorado. A exigência de professores com uma formação mais completa é imposta pelo mercado e, principalmente, pelas IES que seguem regras do MEC, no qual exige segundo a Lei nº 9.394, art. 52, inciso II, pelos menos um terço do corpo docente das IES com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado.

Além da exigência de uma titulação, o professor de contabilidade também enfrenta outro desafio: aliar os conhecimentos teóricos e práticos, tornando o teórico tão importante quanto o prático, e o prático agradável e de fácil entendimento. Pois, quando um estudante ouve pela primeira vez as palavras ‘débito’, ‘crédito’, ‘balanço’ e ‘razonete’, tende a antipatizar com a contabilidade se os seus significados e importâncias não forem compreendidos. Para isso, não basta ao docente de contabilidade ter o domínio da prática contábil, ele deve conhecer a teoria e o embasamento dos métodos e dos sistemas utilizados.

Ademais, o professor necessita de habilidades didáticas e pedagógicas para envolver o aluno no processo de ensino-aprendizagem. Ele precisa guiar o aluno para que o mesmo aprenda a aprender, estimulando-o no caminho da pesquisa e da reflexão. As aulas de Ciências Contábeis devem procurar a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem, com métodos que possibilitem o desenvolvimento de habilidades para o questionamento, a análise crítica e capacidade para a tomada de decisão.

Um estudante ao analisar, questionar ou explorar está utilizando suas experiências anteriores, informações técnicas, conhecimentos, métodos e a compreensão para solucionar um problema. Dessa forma, o indivíduo está pensando criticamente, está questionando, explorando formas de pensamentos, normas e procedimentos com a finalidade de obter um

profundo entendimento, para posteriormente propor alternativas que visem o ajustamento e o aprimoramento do assunto.

De uma maneira geral, o professor de contabilidade pode ser responsável por estimular esse pensamento crítico, mas para isso precisa ter uma formação e uma preparação voltada para a reflexão da teoria, ensinando os alunos a aprenderem e não mais preparando profissionais obsoletos, uma vez que a tecnologia evolui mais rapidamente que os conteúdos programáticos (HERNANDES *et al.*, 2006).

Laffin (2002, p. 2), defende que:

As questões didático-pedagógicas, como preocupações teórico-práticas que possibilitam a reflexão das ações do dia-a-dia no processo ensino-aprendizagem, ainda não são tomadas como fundamentais nesta área de ensino. Neste contexto, as teorias da educação, assim como as contribuições da sociologia, da psicologia e da filosofia apresentam-se como descoladas da realidade da formação do professor de contabilidade... As contribuições das ciências humanas são vistas por estes, na maioria das vezes, de forma desintegrada da análise dos fenômenos sociais.

Pode-se buscar indicações para superar os problemas relatados na obra de Morin (2002a) aonde são apresentados alguns fundamentos centrais referentes ao aspecto do ensino que, em muitos casos, permanecem ignorados ou esquecidos pelos educadores, e que poderiam ser seguidos pelos docentes da área contábil:

- 1 atualmente a educação se atenta em transmitir conhecimentos, mas não se preocupa em fazer conhecer o que é conhecer;
- 2 além de conhecer é preciso compreender, e a educação para a compreensão está ausente do ensino, pois comunicação não garante compreensão;
- 3 o conhecimento é uma aventura incerta que comporta em si mesma o risco de ilusão e de erro, assim a educação deveria incluir o ensino das incertezas, ensinando os princípios de estratégias que permitam enfrentar os imprevistos, o inesperado (MORIN, 2002a).

O ensino de contabilidade está, muitas vezes, limitado à transmissão dos conhecimentos contábeis com ênfase no tecnicismo associado aos conteúdos mecanicistas, formando profissionais voltados mais para os aspectos técnicos. Essa visão e concepção é passada pelo docente que transmite o conhecimento e direciona o aprendizado. É interessante buscar relações com as ciências humanas para tornar o futuro contador mais crítico e consciente de suas funções e responsabilidades profissionais e sociais.

O trabalho apresentado por Nossa (1999a) enumera algumas das deficiências no ensino de contabilidade. Na década de 80, essas deficiências eram causadas por carência de bons profissionais, falta de preparo do corpo docente, falhas nas metodologias de ensino aplicadas, falta de integração entre os professores, falta de adequação do currículo e de programas bem definidos sobre a prática contábil.

Na década de 90, fazendo referência ao trabalho de Schmidt, Nossa (1999a, p.41) destaca que “[...] uma das maiores deficiências na educação contábil no Brasil é a falta de treinamento para os professores dos cursos de Ciências Contábeis”. Aponta para o baixo número de docentes com cursos de Mestrado e Doutorado e relaciona as instituições que possuem a maioria dos docentes em formação inicial (menos de cinco anos na atividade de ensino) com o baixo desempenho dos alunos.

Além dessas deficiências, o autor (NOSSA, 1999b), ao investigar as causas do baixo desempenho acadêmico dos professores de Ciências Contábeis, constatou os seguintes motivos:

- i. expansão extraordinária dos cursos – o rápido crescimento do número de cursos na área de contabilidade exigiu a contratação de professores com pouca experiência acadêmica, na maioria profissionais oriundos do setor empresarial;
- ii. círculo vicioso existente no ensino e o descaso com a educação – em função da falta de exigências e avaliações criou-se um círculo vicioso em torno do ensino, no qual as escolas não cobram dos professores, os professores não cobram dos alunos, e os alunos não cobram nem das escolas nem dos professores;
- iii. falta de investimento por parte das Instituições – pois a maioria das IES particulares estão interessadas na lucratividade, investindo apenas o mínimo necessário para atingir seus objetivos;
- iv. maior atração por parte do mercado profissional e falta de incentivo à carreira acadêmica – baixa remuneração e falta de um plano de carreira leva para o mercado de trabalho pessoas que poderiam atuar no magistério;
- v. má contratação de professores pelas instituições – falta de exigência de conhecimentos pedagógicos, de teste de capacitação técnico-profissional e nível cultural dos professores no momento da contratação;

- vi. reduzido número de cursos de mestrado e doutorado, falta de pesquisa e pouco conhecimento em cultura geral – “pequeno número de cursos *stricto sensu* em Contabilidade, a falta de cultura geral e humanística e a falta de tempo para a pesquisa leva a maioria dos professores a aceitar coisas como verdades absolutas, sem discutilas”. (NOSSA, 1999b, p.14).

Com relação aos motivos apontados por Nossa, alguns deles estão sendo minimizados, como é o caso da expansão dos cursos de graduação e do número de cursos de mestrado e doutorado. No primeiro semestre de 2007, doze programas de pós-graduação (doze de mestrado e dois<sup>1</sup> de doutorado) estavam efetivamente habilitados para formar professores e pesquisadores, oito programas a mais do que aqueles existentes em 1999. Dessa forma, o número de mestres, principalmente, aumentou, gerando uma disponibilidade maior de profissionais habilitados para a área do ensino. Contudo, um dos fatores que este trabalho objetiva verificar é a formação desses professores em relação aos conhecimentos didático-pedagógicos e técnico-científico citados por Nossa como uma deficiência não verificada no momento da contratação do docente pela IES.

Outras deficiências também podem ser destacadas como: a falta de conhecimento prático prejudicando a explanação e a exemplificação de problemas contábeis, principalmente aqueles relacionados a temas técnicos e específicos, como é o caso de perícia contábil, contabilidade governamental, auditoria, entre outros; e a falta de conhecimento social e político, afetando discussões relacionadas aos problemas do país, da economia, da ética empresarial, da ética profissional.

Essa discussão demonstra a importância do aprimoramento e treinamento do professor de contabilidade, que pode ser obtido por meio de experiências no mercado, pesquisas, investigação e aperfeiçoamento através dos cursos de pós-graduação.

Os cursos de pós-graduação são classificados em *Lato Sensu e Stricto Sensu*. A expressão latina *Lato Sensu* significa “em sentido amplo”, “em sentido geral”. O MEC caracteriza esses cursos como de especialização direcionados à área profissional, de mercado, com um objetivo técnico-profissional específico para ampliar e estender o conhecimento e com caráter de educação continuada. Possuem duração máxima de dois anos e estão

---

<sup>1</sup> O programa de doutorado da UNB foi homologado pelo CNE em dezembro de 2006.

enquadrados nesta categoria os cursos de especialização, de aperfeiçoamento e os cursos designados como MBA (*Master of Business Administration*).

Em oposição, a expressão latina *Stricto Sensu* significa “em sentido restrito”, identificando os cursos de uma linha mais restrita do saber, com o objetivo de aprofundar o máximo possível determinando ramo do conhecimento. Esse estudo analisa somente os programas de pós-graduação *Stricto Sensu*, sendo ao longo do trabalho denominado de pós-graduação. Assim, na pós-graduação *Stricto Sensu* estão incluídos os cursos de mestrado (acadêmico e profissionalizante) e doutorado.

O mestrado é a primeira etapa da carreira acadêmica e está direcionado para a formação inicial de docentes e pesquisadores. Tem por finalidade proporcionar o desenvolvimento de competências e habilidades para a docência e possibilitar a formação de pesquisadores com amplo domínio do seu campo de saber. A diferença entre o mestrado acadêmico e o mestrado profissionalizante é que este prioriza a formação prática ao invés de uma formação somente acadêmica. Além disso, de acordo com a Portaria Capes nº. 080/1998, o mestrado profissionalizante deve atender aos seguintes requisitos: (i) estrutura curricular vinculada a sua especialidade focada na aplicação profissional de forma flexível e compatível com o tempo mínimo de um ano; (ii) corpo docente formado predominantemente por doutores, podendo uma parcela ser constituída de profissionais de qualificação e experiência inquestionáveis na área; (iii) carga horária dos docentes compatíveis com as necessidades do curso admitindo o regime de dedicação parcial; (iv) apresentação de trabalho final (dissertação, projeto, análise de casos, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos, entre outras).

O doutorado é a etapa madura da carreira, na qual a dedicação à pesquisa é acentuada e o aprimoramento intelectual é necessário. Tem por objetivo aprofundar os conhecimentos do pesquisador, possibilitando uma melhor qualificação, um amplo domínio do seu campo e a habilidade de conduzir uma investigação original.

A pós-graduação na área de contabilidade deve ter como objetivo, além da formação de pesquisadores, a responsabilidade pela formação competente do professor de graduação, estabelecendo a discussão de questões didático-pedagógicas no tocante aos métodos de produção do conhecimento contábil.

Os programas de mestrado e doutorado em contabilidade têm por objetivo (i) formar professores para desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão em Ciências Contábeis; (ii) formar pesquisadores de alto nível, habilitando-os para a continuidade dos estudos científicos; (iii) produzir conhecimentos teóricos que tenham um alcance prático; e (ix) disseminar os conhecimentos contábeis.

### 2.3 Programas de Mestrado e Doutorado na Área Contábil

Existem, atualmente, doze<sup>2</sup> programas de mestrado e dois de doutorado habilitados e recomendados pela CAPES e homologados pelo Conselho Nacional da Educação (CNE), conforme demonstra o Quadro 2:

IES	Programa	Mestrado (M) /Doutorado (D)	Situação – Homologação pelo CNE
1 FUCAPE	Ciências Contábeis	M	portaria nº 2.878, 24/08/05
2 FURB	Ciências Contábeis	M	portaria nº 3.116, 09/09/05
3 PUC/SP	Ciências Contábeis e Atuariais	M	portaria nº 2.878, 24/08/05
4 UFC	Controladoria	M	portaria nº 2.878, 24/08/05
5 UFPR	Contabilidade	M	portaria nº 1.919, 03/06/05
6 UFRJ	Ciências Contábeis	M	portaria nº 2.878, 24/08/05
7 UFSC	Contabilidade	M	portaria nº 2.609, 25/08/04
8 UNB, UFPB, UFPE, UFRN	Ciências Contábeis	M / D	portaria nº 2.878, 24/08/05 portaria nº 2.000, 21/12/06
9 FECAP	Controladoria e Contabilidade Estratégica	M	portaria nº 2.878, 24/08/05
10 UNISINOS	Ciências Contábeis	M	portaria nº 2.878, 24/08/05
11 USP/RP	Controladoria e Contabilidade	M	portaria nº 2.878, 24/08/05
12 USP	Controladoria e Contabilidade	M / D	portaria nº 2.642, 27/07/05

**Quadro 2 - Programas de pós-graduação na área de Ciências Contábeis**

Fonte: BRASIL. (2007b)

- i. *Fundação Instituto Capixaba de Pesquisas em Contabilidade, Economia e Finanças (FUCAPE)* - O programa de mestrado da FUCAPE é caracterizado como mestrado profissional dando prioridade à formação prática ao invés de uma formação somente acadêmica. O programa teve início em 2001 e apresenta a área de concentração em Contabilidade e Finanças com três linhas de pesquisas: Administração Estratégica, Contabilidade Gerencial e Finanças e Mercado.
- ii. *Universidade Regional de Blumenau (FURB)* - O programa de mestrado da FURB teve início em 2004 com o objetivo de formar professores, produzir conhecimentos

<sup>2</sup> Os programas de mestrado da UFMG, UFBA e UERJ estão aguardando a homologação do CNE.

teóricos que tenham alcance prático e desenvolver e disseminar conhecimentos de contabilidade financeira e controle de gestão.

- iii. *Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC /SP)* - O programa de mestrado em Ciências Contábeis e Atuariais da PUC teve início em 1978 e é o segundo mais antigo do Brasil. Segundo a ficha de avaliação da Capes, ano base 2004, o curso possui cadastrado duas áreas de concentração: Controladoria e Finanças.
- iv. *Universidade Federal do Ceará (UFC)* - A Universidade Federal do Ceará oferece o curso de graduação em Ciências Contábeis desde 1949, demonstrando sólida experiência nessa área. O programa de mestrado profissional em Controladoria foi iniciado em 2002. O mesmo possui uma área de concentração (Controladoria), dividida em duas linhas de pesquisa: Contabilidade Gerencial e Estratégias em Custos; Gestão Econômica e Competitividade.
- v. *Universidade Federal do Paraná (UFPR)* - O programa de mestrado da UFPR, homologado pelo CNE em 2005, possui uma área de concentração, Contabilidade e Finanças, dividida em duas linhas de pesquisa: Contabilidade Gerencial, com o objetivo de conduzir estudos teóricos, empíricos ou teórico-empírico com foco nas organizações com ou sem fins lucrativos, além das pesquisas no campo de ensino de contabilidade gerencial; Finanças Corporativas, com o objetivo de estudar as relações existentes entre a teoria das finanças e gestão corporativa das empresas.
- vi. *Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)* - O programa de mestrado da Faculdade de Administração e Ciências Contábeis da Universidade Federal do Rio de Janeiro foi habilitado em 1998 e apresenta, atualmente, uma única área de concentração – Contabilidade e Sociedade - e três linhas de pesquisas: Administração Estratégica, Contabilidade Gerencial e Finanças e Mercado Financeiro.
- vii. *Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)* - O programa de pós-graduação em Contabilidade o da UFSC, homologado em 2004, objetiva promover a qualificação de docentes, pesquisadores e profissionais, sistematizar a análise da prática contábil em uma perspectiva científica e estimular o desenvolvimento de pesquisas na área gerencial.



- viii. *Universidade de Brasília (UNB)* - O mestrado acadêmico do Programa de Pós-graduação da UNB em Ciências Contábeis foi criado em 2000 e é denominado de Multi-institucional, pois atua em conjunto com a Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal de Pernambuco e Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Possui uma área de concentração dividida em duas linhas de pesquisa: Contabilidade Financeira e Contabilidade Gerencial e Custos. O programa de doutorado da Instituição foi habilitado em dezembro de 2006 e até o momento o curso não foi iniciado.
- ix. *Centro Universitário Álvares Penteado (FECAP)* - A FECAP é uma instituição mantida pela Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado – FECAP. O mestrado acadêmico da FECAP teve início em 1999 e está organizado na área de concentração Controladoria e Contabilidade composta por duas linhas de pesquisa: Controladoria Aplicada e Gestão e Contabilidade Financeira.
- x. *Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)* - O programa de mestrado acadêmico em Ciências Contábeis da UNISINOS foi instituído a partir de 2000 e possui uma área de concentração, Contabilidade e Controladoria, composta por duas linhas de pesquisa: Teoria da Contabilidade e Finanças Corporativas e Controle de Gestão.
- xi. *Universidade de São Paulo – Campus Ribeirão Preto (USP/RP)* - O programa de mestrado da USP/RP foi habilitado pela Capes em 2005, sendo até o momento, o programa mais recente em andamento. Está organizado na área de concentração Controladoria e Contabilidade composta por três linhas de pesquisa: Controle Financeiro, abrangendo a Contabilidade para usuários externos, Controladoria e Contabilidade; Controladoria e Sistemas de Informações e Ensino de Contabilidade, de Controladoria e de Finanças.
- xii. *Universidade de São Paulo (USP)* - O programa de Pós-graduação em Controladoria e Contabilidade da USP tem por missão formar docentes e pesquisadores capazes de contribuir fortemente para o contínuo aperfeiçoamento da qualidade de vida da sociedade brasileira e a competitividade de seus agentes econômicos, através da produção e disseminação de conhecimentos nas áreas específicas de Ciências Contábeis. Está estruturado em quatro linhas de pesquisa: Controladoria e

Contabilidade Gerencial; Contabilidade para Usuários Externos; Mercado Financeiro; e Educação e Pesquisa em Contabilidade.

Analisando as fichas de avaliação dos programas disponibilizadas pela Capes verificou-se que oito programas foram habilitados antes de 2001, um programa foi habilitado em 2004 e os demais após essa data. Dessa forma, elaborou-se o Quadro 3 somente com os oito primeiros programas habilitados, pois não havia informações disponíveis dos demais.

IES	Conceito Capes	I – Proposta Programa	II – Corpo Docente (P=20)	III – Atividade Pesquisa (P=10)	IV – Atividade Formação (P=10)	V – Corpo Discente (P=10)	VI – Teses e Dissertações (P=20)	VII – Produção Intelectual (P=30)
Fecap	3	Adequado	Regular	Regular	Regular	Bom	Bom	Regular
FUCAPE	3	Adequado	Bom	Bom	Bom	Muito Bom	Não aplicável	Regular
PUC/SP	4	Adequado	Bom	Bom	Muito Bom	Regular	Bom	Bom
UFC	3	Adequado	Regular	Regular	Regular	Bom	Não aplicável	Regular
UFRJ	3	Adequado	Regular	Regular	Regular	Bom	Regular	Regular
UNB, UFPB, UFPE, UFRN	4	Adequado	Muito Bom	Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Bom
UNISINOS	3	Adequado	Bom	Regular	Muito Bom	Muito Bom	Bom	Regular
USP	5	Adequado	Bom	Muito Bom	Muito Bom	Bom	Bom	Muito Bom

**Quadro 3 - Avaliação Capes dos programas de pós-graduação na área de Ciências Contábeis habilitados até 2004.**

Fonte: BRASIL. (2007b)

O Conceito Capes é a nota atribuída aos programas de mestrado e doutorado e vigora até a homologação pelo MEC dos resultados da próxima avaliação trienal. Essas notas estão distribuídas de 1 a 7 e representam o desempenho do programa: i) notas 1 a 2 representam um desempenho fraco, deficiente, abaixo do padrão mínimo de qualidade exigido; ii) nota 3 representa um desempenho regular, atendendo ao padrão mínimo de qualidade, sendo também conceituado com essa nota todos os programas iniciantes; iii) nota 4 representa um bom desempenho; iv) nota 5 representa um alto nível de desempenho, sendo o conceito máximo para os programas que oferecem somente o mestrado; v) notas 6 e 7 representam nível de excelência em relação ao desempenho do programa de doutorado, comparado aos grandes centros internacionais de ensino e pesquisa.

Os programas que obtiverem notas iguais a 1 e 2 são descredenciados, não obtendo a renovação do reconhecimento do curso de mestrado ou doutorado. Já aqueles que obtiverem

nota igual ou superior a 3 obtêm a renovação do reconhecimento dos cursos para o triênio subsequente, assegurando a validade nacional dos diplomas expedidos.

Por meio desse levantamento observa-se que o órgão gestor dos cursos de pós-graduação trabalha para promover a melhoria da pesquisa e do ensino, no entanto analisando o Quadro 3, pode-se considerar que a Capes incentiva os eventos relacionados à pesquisa em uma proporção maior daqueles relacionados ao ensino e a formação didático-pedagógica do professor. Verifica-se que a produção intelectual e as teses e dissertações representam juntas 50% dos componentes do conceito atribuído aos programas.

O quesito corpo docente também é representativo e demonstra a preocupação com um ensino de qualidade e com a formação técnico-científica do discente. No entanto, o quesito atividade de formação, que caracterizaria a preocupação com a formação didático-pedagógica do futuro professor não tem um peso significativo em relação aos demais.

Essa constatação deixa evidente que os programas de pós-graduação *Stricto Sensu* devem se preocupar com a produção científica, pois no Brasil a ciência está diretamente vinculada à Universidade, e promovendo-a o país terá condições de atingir novos patamares em termos de conhecimento, tecnologia e saúde. Porém, a formação de professores universitários também está diretamente ligada à Universidade e é uma das funções dos programas de pós-graduação.

Outras funções, inicialmente também propostas como parte das atribuições de mestrados e doutorados, foram minimizadas e deixadas de lado, por exemplo, a de formar professores para o ensino superior, o que é muito diferente de formar pesquisadores. Este é um dos desafios que vêm sendo colocados à pós-graduação e que se agudizará cada vez mais. Mesmo que os dois tipos de formação possam e até devam ser desenvolvidos simultaneamente, com a camisa de força dos prazos de conclusão para esses cursos, não é difícil pensar que é preciso fazer opções quanto à vocação dos programas de mestrado e doutorado, e repensar suas estruturas e currículos (GALLI, 2001, p. 18).

Logo, os programas também deveriam se preocupar com a formação do professor, pois ele é o meio pelo qual se estimula o conhecimento e a qualidade da formação profissional. Nossa (1999a), ressalta que a maioria dos cursos de mestrado e doutorado ajudam na formação de professores, porém, em termos didáticos são falhos.

O capítulo seguinte descreve a metodologia utilizada para a elaboração da pesquisa proposta, apresentando a escolha do instrumento para coleta dos dados, a seleção da amostra e as formas para a análise dos dados coletados.

### 3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Segundo Gil (2002, p. 42) as pesquisas que possuem como objetivo principal a descrição das características de determinado fenômeno ou população, ou que estabelecem relações entre variáveis podem ser denominadas de pesquisas descritivas. Como o objetivo principal deste trabalho é verificar a relevância das áreas de formação do professor de Ciências Contábeis, pode-se defini-lo como descritivo. Como também proporciona uma familiaridade maior com o problema, tornando-o mais claro, aproxima-se da pesquisa exploratória. Assim, o tipo de pesquisa considerada é a pesquisa descritiva com característica exploratória.

Gil (2002) coloca que uma das características mais significativas das pesquisas descritivas, juntamente com as exploratórias, é que elas geralmente assumem a forma de levantamento. “As pesquisas desse tipo caracterizam-se pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer” (GIL, 2002, p.50), sendo muito útil para o estudo de opiniões e atitudes dos indivíduos. Kerlinger (1980, p.171) esclarece que os levantamentos visam determinar a “[...] incidência e distribuição das características e opiniões de populações de pessoas, obtendo e estudando as características e opiniões de amostras pequenas e presumivelmente representativas de tais populações”. Os questionamentos acerca do problema em questão são direcionados à amostra, obtendo as conclusões mediante análise quantitativa dos dados coletados.

Um levantamento é desenvolvido ao longo de várias fases sendo, de acordo com Gil (2002) definidas na seguinte ordem: (i) especificação dos objetivos; (ii) operacionalização dos conceitos e variáveis; (iii) elaboração do instrumento de coleta de dados; (iv) pré-teste do instrumento; (v) seleção da amostra; (vi) coleta e verificação dos dados; (vii) análise e interpretação dos dados; (viii) apresentação dos resultados.

#### 3.1 Especificação dos Objetivos

O objetivo da pesquisa é verificar a importância dada pelos programas de pós-graduação para as áreas prática, técnico-científica, pedagógica e social e política, na formação dos docentes de ensino superior em Contabilidade.

Para isso, pesquisaram-se dois grupos: o primeiro denominado genericamente de “discentes” composto por mestres, mestrandos, doutores e doutorandos em contabilidade, e o segundo composto pelos coordenadores dos programas de pós-graduação *Stricto Sensu* da área Contábil. Realizou-se uma análise individual das áreas de formação (prática, técnico-científica, pedagógica e social e política) e depois uma análise comparativa. Os programas serão analisados em conjunto, a fim de identificar quais áreas influenciam a formação do docente de ensino superior em Ciências Contábeis.

### **3.2 Operacionalização dos conceitos e variáveis**

Richardson (1999, p.65) afirma que qualquer estudo científico, inclusive do tipo descritivo, “[...] contém variáveis que devem ser inseridas nos objetivos e/ou nas hipóteses.” Para Kerlinger (1980, p. 25) o termo variável é um conceito com significado específico dado pelo pesquisador, um nome ou símbolo ao qual se atribui valores diferentes indicando quantidades ou graus da variável descrita. Uma variável pode assumir valores numéricos em se tratando de variáveis quantitativas, ou ser agrupada em categorias quando são tratadas como atributos.

Segundo Kerlinger (1980, p. 46) “Uma definição operacional atribui significado a um constructo ou variável especificando as atividades ou ‘operações’ necessárias para medi-lo ou manipula-lo”. Para manipular as variáveis desse estudo utilizou-se de técnicas de interdependência, procurando agrupar os dados e examinar o conjunto de relações existentes. Dessa forma, não há distinção em relação à quais variáveis são dependentes e quais são independentes.

Nesse estudo, trabalhou-se com 16 variáveis, denominadas ao longo do trabalho de afirmações, formuladas de acordo com a fundamentação teórica, com a finalidade de medir a importância dada pelos programas para as áreas de formação do professor.

Dessa forma, para a formação prática foram estabelecidas três afirmações: Q1 - durante o processo de seleção, as minhas experiências profissionais (junto ao mercado) foram decisivas para a aprovação no programa; Q9 - o programa está estruturado na preparação de profissionais para o mercado; Q10 - os docentes de pós-graduação devem possuir experiências de mercado.

Para a formação técnico-científica formularam-se quatro afirmações: Q2 - durante o processo de seleção, os meus conhecimentos acadêmicos e minhas publicações foram importantes para a aprovação no programa; Q5 - o programa de pós-graduação está estruturado na preparação de pesquisadores; Q12 - a disciplina de metodologia de pesquisa científica é importante na grade do programa; Q16 - o programa incentiva financeiramente a participação em simpósios e congressos.

Cinco afirmações foram estabelecidas para medir a formação pedagógica, sendo elas: Q3 – durante o processo de seleção, a minha experiência na área de ensino foi relevante para a aprovação no programa; Q6 – o programa está estruturado na preparação do professor de ensino superior; Q7 – a disciplina de metodologia do ensino é importante na grade curricular; Q8 – o programa incentiva os alunos a iniciarem atividades docentes durante o curso; Q14 o programa incentiva o aperfeiçoamento no ensino com orientação docente.

Por fim, quatro afirmações foram utilizadas para analisar a formação social e política: Q4 – durante o processo de seleção, a minha atuação na área social e política (movimento estudantil, trabalho voluntário, atividades de extensão, entre outros) foi importante para a aprovação no programa; Q11 – o programa de pós-graduação está estruturado na preparação de profissionais com conhecimentos multidisciplinares (como sociologia, economia, filosofia, ciências políticas, etc); Q13 - informações sobre a conjuntura política, econômica e social devem fazer parte dos conteúdos das disciplinas; Q15 – para a formação do docente é importante que o programa ofereça disciplinas de economia, filosofia, sociologia e ciências políticas.

As 16 afirmações, especificadas para cada área de formação, abordaram os seguintes tópicos: (i) processo de seleção; (ii) estruturação do programa; (iii) importância da(s) disciplina(s); (iv) incentivo à docência e ao estágio; (v) docente com experiência no mercado; (vi) formação do professor; (vii) participação em congressos, eventos acadêmicos.

### **3.3 Elaboração do instrumento de coleta de dados**

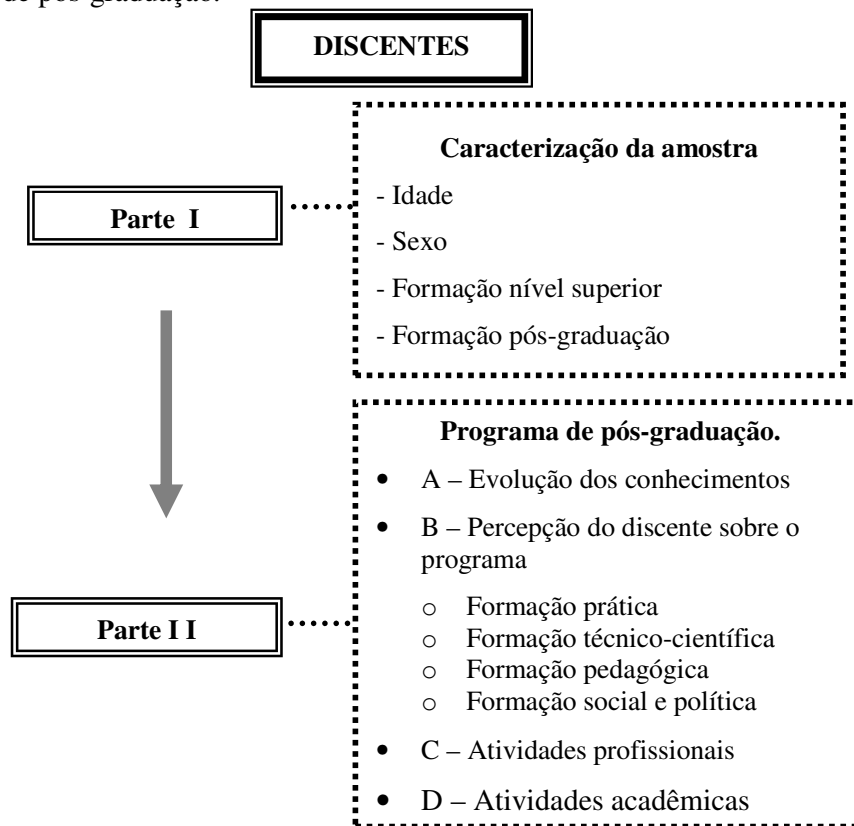
De acordo com Gil (2002, p.114) "Para a coleta de dados nos levantamentos são utilizadas as técnicas de interrogação: o questionário, a entrevista e o formulário". Pela técnica de interrogação é possível obter dados a partir do ponto de vista dos pesquisados. Nesse trabalho é utilizado o questionário como instrumento de coleta de dados. A escolha por esse instrumento foi baseada nos seguintes fatores: (i) facilidade na obtenção de informações

de um número substancial de pessoas e um período relativamente curto; (ii) abrangência de todos os programas de pós-graduação *Stricto Sensu* na área de contabilidade habilitados no Brasil; anonimato do respondente, possibilitando maior liberdade para expressar sua opinião e facilidade na tabulação dos dados.

O questionário, segundo Richardson (1999), cumpre a função de descrever e observar as características de um indivíduo ou grupo, além de possibilitar a medição de variáveis individuais ou grupais. Tem como característica o fato do próprio pesquisado ler e interpretar as questões, respondendo-as sem o auxílio do entrevistador.

Esse estudo trabalha com dois questionários, um direcionado aos mestrandos, mestres, doutorandos e doutores em contabilidade, denominados genericamente de “discentes”, e outro orientado para os coordenadores dos programas de pós-graduação *Stricto Sensu* na área contábil.

O questionário aplicado aos discentes (APÊNDICE) foi dividido em duas partes como pode ser observado na figura 2: (I) caracterização da amostra e (II) informações sobre o programa de pós-graduação.



**Ilustração 2 - Esquema do questionário aplicado aos discentes**

A parte I teve como objetivo obter a caracterização da amostra por meio da identificação do sexo, da faixa etária, da formação em nível superior (curso, faculdade, ano de conclusão) e em pós-graduação (programa, ano de ingresso e defesa) dos respondentes. O preenchimento dessas informações se deu por meio de perguntas fechadas, porém em alguns itens foi disponibilizado um campo para preenchimento, como por exemplo os campos: idade, e-mail, nome da instituição de ensino superior.

A parte II teve como finalidade analisar a percepção dos discentes quanto ao programa sob a ótica do modelo de formação do professor recomendado por Vasconcelos. Para facilitar a coleta das informações, a parte II foi subdividida em quatro itens, conforme demonstrado na Ilustração 2.

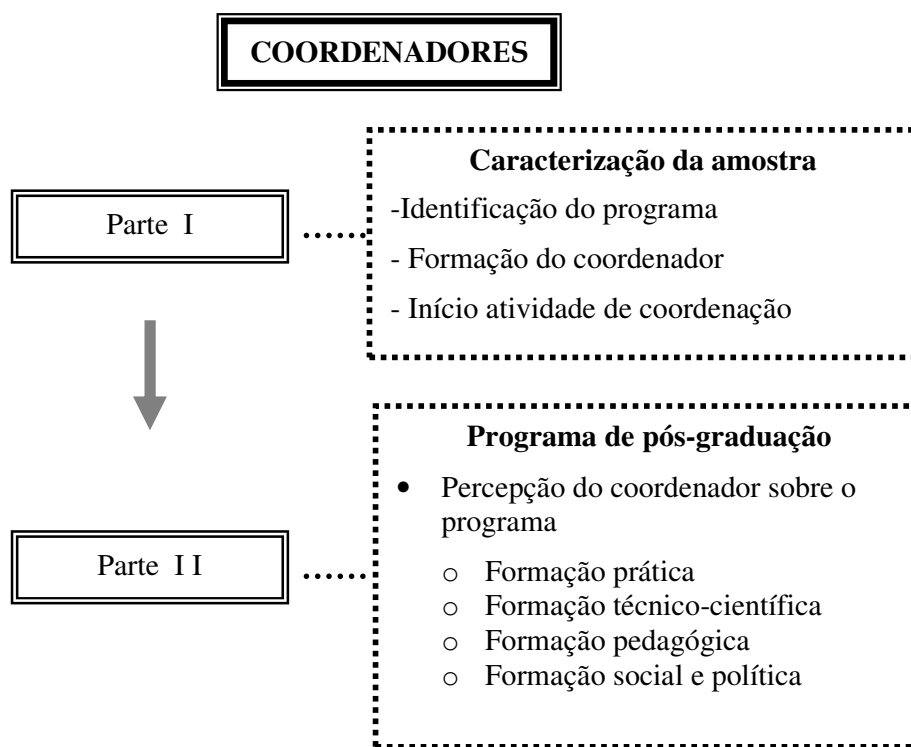
- A – evolução dos conhecimentos - O item A objetivou identificar a evolução dos conhecimentos da prática profissional, técnico-científico, pedagógico e social e político antes do respondente ingressar no programa de pós-graduação e durante o programa, estabelecendo relações entre os períodos, utilizando-se para isso escala comparativa.
- B – percepção dos discentes sobre o programa - O item B apresentou 16 conceitos, afirmações, sendo medidos por meio da escala Likert. A escolha da utilização dessa escala se deu pelo fato de “[...] determinar mais diretamente a existência de uma ou mais atitudes no grupo [...], e a escala construída a partir desses itens mede o fator mais geral” (RICHARDSON, 1999, p.271). Utilizou-se a mensuração de 1 a 5, onde 1 representa a nota mais baixa (discordância total) e 5 representa a maior nota (concordância total), com o objetivo de verificar o tipo de formação estimulada pelo programa. Ao formular as afirmações teve-se a preocupação de relacioná-las com as áreas de formação do professor da seguinte maneira:
  - Formação prática: Q1, Q9, Q10
  - Formação técnico-científica: Q2, Q5, Q12, Q16
  - Formação pedagógica - Q3, Q6, Q7, Q8, Q14
  - Formação social e política - Q4, Q11, Q13, Q13
- C – atividades profissionais - O item C teve por finalidade verificar se os respondentes exerciam atividades docentes e/ou atividades vinculadas a empresas (públicas ou



privadas) antes e durante o curso, apresentando afirmações com alternativas dicotômicas, vinculando-as com as áreas de formação pedagógica e prática.

- D – atividades acadêmicas - Por fim, o item D teve o propósito de coletar informações quantitativas sobre as atividades acadêmicas (participação em eventos e congressos) exercidas antes e durante o programa. Estabeleceu-se 4 faixas de quantidades: nenhum, entre 1 e 3, entre 4 e 8, acima de 8. Dessa forma, foi possível captar informações sobre as atividades técnico-científicas dos discentes.

O questionário aplicado aos coordenadores (APÊNDICE) também foi dividido em duas etapas, porém mais enxutas como é vista na Ilustração 3: (I) caracterização da amostra e (II) informações sobre o programa de pós-graduação.



**Ilustração 3 - Esquema do questionário aplicado aos coordenadores**

Na parte I foi identificado o programa, a formação do coordenador e o ano em que assumiu o cargo, com o fim de obter a caracterização da amostra.

Na parte II foi verificado o direcionamento que o programa segue para a formação dos professores de contabilidade. Nessa etapa foram apresentados 16 conceitos medidos por meio da escala Likert, conforme já explicado, similares e correspondentes aos aplicados aos discentes (parte II, item B). Os conceitos formulados também estão relacionados com as áreas de formação preconizados por Vasconcelos (2000):

- Formação prática: Q1, Q9, Q10
- Formação técnico-científica: Q2, Q5, Q12, Q16
- Formação pedagógica - Q3, Q6, Q7, Q8, Q14
- Formação social e política - Q4, Q11, Q13, Q13

Esse instrumento de coleta de dados foi preparado com o objetivo de comparar as respostas e analisá-las de acordo com os pontos de vista dos discentes e dos coordenadores.

### **3.4 Pré-teste do instrumento**

O pré-teste, segundo Richardson (1999, p. 209), “Refere-se à aplicação prévia do questionário a um grupo que apresente as mesmas características da população incluída na pesquisa”. É também recomendável selecionar pessoas com experiência no assunto tratado, permitindo que o pesquisador descubra as dificuldades práticas do questionário, permitindo avaliá-lo como instrumento de coleta de dados.

Nesse trabalho o pré-teste foi utilizado para avaliar o questionário direcionado aos discentes dos programas de pós-graduação. O pré-teste do questionário dirigido aos coordenadores não foi aplicado, por apresentar conceitos similares aos contidos no questionário dos alunos (parte II, item B).

O grupo participante do pré-teste foi composto por onze mestrandos em Controladoria e Contabilidade da Faculdade de Economia e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, utilizando-se dessa forma, uma amostra intencional. Os questionários foram entregues aos pesquisados e respondidos por próprio punho. O tempo médio de preenchimento foi de cinco minutos. A seqüência das atividades realizados no pré-teste é apresentada no Quadro 4.

<b>Ordenação da atividade desenvolvida</b>
1º - Acomodação dos alunos na sala de aula da FEARP.
2º - Explicação da pesquisa para o grupo.
3º - Distribuição do questionário.
4º - Entrevista com o grupo acerca das dificuldades encontradas durante o preenchimento do questionário.

**Quadro 4 - Aplicação do pré-teste**

Após a finalização do questionário, os respondentes foram entrevistados com o objetivo de verificar: (i) clareza, adequação e precisão dos termos; (ii) quantidade de perguntas, excessivas ou não; (iii) formas e ordenação das perguntas.

Pela análise das respostas foi possível identificar falha na clareza e precisão no item D (parte II), quantidade insuficiente de questões que pudessem caracterizar o respondente (parte I) e formas de perguntas inadequadas, repetitivas, no item B (parte II). Essas falhas e inadequações foram sanadas com a reformulação do questionário, o qual foi finalizado e aplicado aos pesquisados.

### **3.5 Seleção da amostra**

Gil (2002, p. 121) coloca que “[...] os levantamentos abrangem um universo de elementos tão grande que se torna impossível considerá-los em sua totalidade. Por essa razão, o mais freqüente é trabalhar com uma amostra [...]”.

O público-alvo da pesquisa é composto pelos coordenadores dos programas de pós-graduação *Stricto Senso* em Contabilidade e pelos discentes e egressos desses programas. Inicialmente, intencionava-se pesquisar todos os discentes dos programas de pós-graduação em contabilidade matriculados entre 2005 e 2006, porém com o intuito de obter uma amostra mais representativa, abrangeu-se a pesquisa excluindo a limitação desses períodos.

Na seleção da amostra decidiu-se incluir a FUCAPE e a UFC (mestrados profissionais) pelo fato da titulação concedida por esses programas também proporcionar condições do exercício da docência contábil em nível superior.

Além disso, outro critério adotado foi coletar as informações do programa multi-institucional (UNB, UFPB, UFPE e UFRN) separado por IES. Com isso, do total de 12 programas habilitados foram pesquisadas 15 IES.

Em relação à amostra dos coordenadores, dos 15 questionários aplicados foi possível obter 12 respostas, pois a FURB, a PUC e a UFRJ não responderam à pesquisa (Tabela 2). Do total de observações, todas foram consideradas válidas para a análise.

A amostra discente é composta por 217 observações. Na fase de limpeza dos dados foram identificadas 9 observações com dados incompatíveis ou nulos (Tabela 2) sendo eliminadas da amostra, resultando em 208 observações válidas.

**Tabela 2 - Distribuição da amostra**

		Discentes		Coordenadores
Total de observações		217		12
<i>Dados perdidos</i>		9		0
Observações válidas		208		12
IES – Pós		Nº observações válidas	%	Nº observações válidas
1	FUCAPE	39	18,75	1
2	FURB	17	8,17	0
3	PUC	14	6,73	0
4	UFC	16	7,69	1
5	UFPB	4	1,92	1
6	UFPE	9	4,33	1
7	UFPR	13	6,25	1
8	UFRJ	6	2,88	0
9	UFRN	6	2,88	1
10	UFSC	8	3,85	1
11	UNB	12	5,77	1
12	FECAP	15	7,21	1
13	UNISINOS	10	4,81	1
14	USPRP	20	9,62	1
15	USP	19	9,13	1
<b>Total</b>		<b>208</b>		<b>12</b>

Pela Tabela 2 é possível identificar que a amostra discente é composta por 26,44% de observações advindas de mestrados profissionais (FUCAPE e UFC) e 73,56% dos programas de mestrado acadêmicos.

As IES que apresentaram maior participação na pesquisa foram: FUCAPE representando 18,75% das respostas; USP/RP com 9,62% das observações; USP com 9,13% de respostas; e FURB com 8,17%.

### 3.6 Coleta e verificação dos dados

A coleta dos dados primários foi realizada entre os dias 31/01/2007 e 06/03/2007, fator limitador da pesquisa, e contou com a colaboração dos coordenadores dos programas para divulgação. O contato com os coordenadores se deu, inicialmente, pelo envio de um e-mail explicativo solicitando a disponibilização dos endereços eletrônicos (*e-mail*) dos alunos matriculados no programa, ou o encaminhamento do *link* com o questionário para ser respondido pelos alunos. Nesse primeiro contato, o índice de resposta à solicitação por parte dos coordenadores foi de 8%. No segundo contato, realizado pela orientadora também por e-mail, esse índice aumentou significativamente chegando a 50%, conforme é visualizado na Tabela 3 abaixo.

**Tabela 3 - Contato com os coordenadores**

Contatos	Percentual de respostas afirmativas
Resposta ao primeiro <i>e-mail</i> - encaminhado pela pesquisadora	8%
Resposta ao segundo <i>e-mail</i> – encaminhado pela orientadora	50%
Disponibilização dos <i>e-mails</i> dos alunos	17%
Direcionamento do link para os alunos	67%

Dos coordenadores contatados, 17% encaminharam a listagem com os nomes e *e-mails* dos alunos matriculados nos programas de pós-graduação e 67% direcionaram o *link* com o questionário para os alunos.

Em posse dos nomes e endereços eletrônicos dos discentes foram encaminhados vários e-mails explicando a pesquisa e solicitando o preenchimento do questionário *on-line*. Também foi realizada uma ampla divulgação por meio de grupos de discussão e sites de comunidades digitais.

Para coletar as informações dos coordenadores foram encaminhados *e-mails* com o questionário anexo e também foram realizadas ligações para aqueles coordenadores que não haviam respondido o questionário. Embora o contato com os coordenadores tenha sido feito por diversas vezes, não foi possível coletar informações de todos.

### 3.7 Análise e interpretação dos dados

O processo de escolha da análise dos dados levou em consideração o objetivo do trabalho e as características dos dados coletados, visto que as escalas de medidas utilizadas também influenciam na escolha das técnicas estatísticas.

Dos questionários coletados obtiveram-se dados em escala ordinal e intervalar, sendo utilizado as técnicas estatísticas descritivas e multivariadas para tratar as variáveis. As técnicas descritivas foram utilizadas para traçar o perfil da amostra, identificar os direcionamentos dos programas e os tipos de formação do professor prevalentes e as técnicas multivariadas para caracterizar os grupos de respondentes.

Das técnicas multivariadas trabalhou-se com a análise de agrupamentos (*cluster*) que segundo Malhotra (2006, p.572) “[...] estuda todo um conjunto de relações interdependentes”, identificando as semelhanças entre as observações. Para mensurar e analisar os dados utilizou-se o software SPSS® e o programa Excel® da Microsoft.

#### 3.7.1 Preparação dos dados

No processo de preparação dos dados, os mesmo foram organizados em dois grupos: (i) discentes e (ii) coordenadores. Com os dados obtidos da amostra discente, foi realizada a verificação e a codificação das respostas. Nos dados da amostra dos coordenadores, os dados passaram pelo processo de tabulação, codificação e verificação.

No processo de depuração dos dados, foram checada a consistência das respostas e a identificação dos dados perdidos. Nesse procedimento foram descartados 9 respondes que apresentaram dados insuficientes e faltantes.

Com o restante da amostra, 208 respondentes válidos, precedeu-se a verificação das afirmações Q1 a Q16 (parte II, item B) a procura de observações atípicas (*outliers*). Elaborou-se a Tabela 4 com a análise descritiva dos valores válidos, apresentando o número de observações válidas, o número de observações com dados perdidos em cada variável, a média e o desvio-padrão de cada variável.

Encontraram-se no total, 10 casos perdidos que variam de 1 a 2 casos. Nas afirmações Q3, Q6, Q15 e Q16 uma observação foi perdida. Nas demais, Q5, Q11 e Q12, dois casos foram identificados como faltantes, conforme é visualizado na Tabela 4.

Como o percentual de casos perdidos não é expressivo, com um máximo de 0,96% por afirmação, não foi necessário proceder ao abandono das afirmações, conforme esclarecem Hair Jr *et al.* (2005, p.65) “[...] os níveis não são tão excessivos a ponto de automaticamente determinarem a exclusão da variável. Dado o papel importante que se espera dessas variáveis, nas várias análises multivariadas, todos os esforços devem ser feitos para mantê-las na análise.”

Portanto, as afirmações (Q3, Q6, Q15, Q16, Q5, Q11, Q12) não foram retiradas da análise, mas procedeu-se a supressão aos pares, utilizando para cada cálculo somente os casos ou respondentes com respostas completas. Segundo Malhotra (2006, p.414) “Esse processo pode ser adequado quando (1) o tamanho da amostra é grande, (2) há poucas respostas faltantes [...]”, características essas que a amostra possui.

**Tabela 4 - Verificação dos dados perdidos**

	Número de casos		Média	Desvio padrão
	Válidos	Perdidos		
Q1 - Formação Prática - processo seleção	208	0	3,25	1,133
Q2 - Formação Téc-científico - processo seleção	208	0	3,71	1,033
Q3 - Formação Pedagógica - processo seleção	207	1	3,12	1,292
Q4 - Formação Social e Política - processo seleção	208	0	2,21	1,028
Q5 - Formação Téc-científico - estruturação programa	206	2	4,21	,874
Q6 - Formação Pedagógica - estruturação programa	207	1	3,78	1,009
Q7 - Formação Pedagógica - importância disciplina	208	0	4,51	,742
Q8 - Formação Pedagógica - incentivo docência	208	0	3,64	1,187
Q9 - Formação Prática - estruturação programa	208	0	3,46	1,067
Q10 - Formação Prática - docente com experiência no mercado	208	0	3,95	,962
Q11 - Formação Social e Política - estruturação programa	206	2	3,01	1,141
Q12 - Formação Téc-Científico - importância disciplina	206	2	4,68	,527
Q13 - Formação Social e Política - importância disciplina	208	0	4,15	,818
Q14 - Formação Pedagógica - incentivo ao estágio	208	0	3,75	1,020
Q15 - Formação Social e Política - formação professor	207	1	3,70	,979
Q16 - Formação Téc-Científico - participação congressos	207	1	3,08	1,370

Para eliminar qualquer possibilidade de distorção na pesquisa também foi utilizado o Gráfico de caixas (*boxplot*) como teste diagnóstico para a identificação de observações atípicas. Hair Jr. *et al.* (2005, p.50) afirmam que o gráfico de caixas é um método para representar a distribuição de uma variável, atingindo os pontos extremos da distribuição.

O Gráfico 3 mostra os gráficos de caixa para as afirmações Q1 a Q16. Os 16 grupos apresentam desigualdades entre os gráficos, indicando diferenças entre os grupos em relação a escala utilizada (escala Likert).

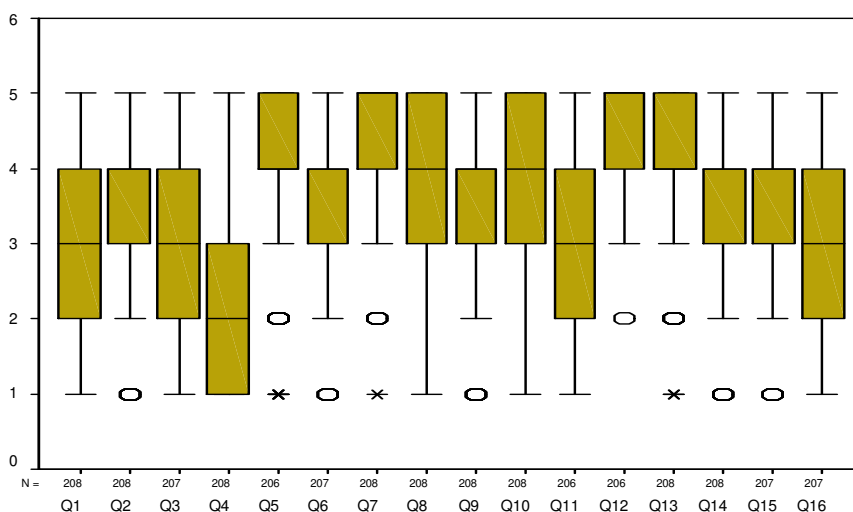


Gráfico 3 - Identificação de possíveis *outliers*.

As afirmações Q2, Q5, Q6, Q7, Q9, Q12, Q13, Q14 e Q15 apresentaram observações atípicas totalizando 52 casos. Analisando cada observação individualmente, observou-se que os casos que estão fora da média ou do padrão de respostas apresentam o menor valor da escala, entre 1 e 2. Hair Jr. *et al.* (2005) esclarecem que essas afirmações contêm observações que estão no intervalo usual de valores, mas são únicas em sua combinação, devendo-se reter a observação, pois é um membro válido da amostra.

Destarte, as observações atípicas observadas no Gráfico 3 foram mantidas na análise, indicando discordância reduzida em relação às afirmações apresentadas nas variáveis listadas.

### 3.7.2 Análise de agrupamentos

A análise de agrupamentos agrega indivíduos ou objetos semelhantes em um mesmo grupo, maximizando a homogeneidade dos objetos dentro do grupo e a heterogeneidade entre os grupos. Dessa maneira, quando os objetos forem representados graficamente, os



agrupamentos estarão distantes e os objetos que compõem o grupo estarão próximos (HAIR JR. *et al.*,2005).

A técnica de análise de agrupamentos foi aplicada aos grupos discriminados abaixo com o objetivo de identificar conjunto de observadores concordantes e discordantes na amostra, verificando a distribuição dessas observações entre os programas.

- Formação prática: Q1, Q9, Q10
- Formação técnico-científica: Q2, Q5, Q12, Q16
- Formação pedagógica - Q3, Q6, Q7, Q8, Q14
- Formação social e política - Q4, Q11, Q13, Q13

De acordo com Malhotra (2006) as etapas para uma análise de agrupamentos são: (i) formulação do problema; (ii) seleção de uma medida de distância; (iii) escolha de um procedimento de aglomeração; (iv) decisão quanto ao número de agrupamentos; (v) interpretação dos agrupamentos; e (vi) avaliação e validação do processo de agrupamento.

### **3.7.2.1            Formulação do problema**

Malhotra (2006) afirma que uma das etapas mais importantes da formulação de um problema de agrupamento é a escolha das variáveis. O conjunto dessas variáveis deve descrever a semelhança entre objetos e indivíduos relevantes para o problema de pesquisa.

Assim, utilizaram-se as 16 afirmações já apresentadas, distribuídas conforme seu relacionamento com o tipo de formação do professor, divididas em: formação prática, formação técnico-científica, formação pedagógica, formação social e política.

### **3.7.2.2            Seleção de uma medida de distância**

Para se agrupar objetos parecidos em grupos é necessário utilizar uma medida de similaridade, ou seja, um método que compare as observações simultaneamente. Uma das formas de medição da similaridade é a distância euclidiana entre cada par de observações, obtendo maior similaridade quando as distâncias forem menores.

Nesse trabalho, utilizou-se a medida euclidiana ao quadrado, definida por Malhotra (2006, p.576) como “Raiz quadrada da soma dos quadrados das diferenças de valores para cada variável”. A escolha dessa medida está relacionada com de método ou algoritmo

aglomerativo intitulado método Ward utilizado no procedimento de aglomeração, explicado a seguir.

### **3.7.2.3 Escolha de um procedimento de aglomeração**

Dois tipos de procedimentos de aglomeração são apresentados por Malhotra (2006): agrupamento hierárquico e a não-hierárquica. No agrupamento hierárquico estabelece-se uma hierarquia, uma estrutura do tipo árvore existindo dois tipos de procedimentos – aglomerativos e divisivos. No método aglomerativo cada objeto tem início em um agrupamento separado, combinando-se posteriormente com os indivíduos mais próximos, formando-se agrupamentos cada vez maiores. No método divisivo, todos os objetos partem de um agrupamento grande e único, dividindo-se e formando agrupamentos menores.

De acordo com Hair Jr. *et al.* (2005) os procedimentos não-hierárquicos designam objetos a agrupamentos assim que o número de agregados a serem formados tenha sido especificado, e para isso deve-se selecionar uma semente de agrupamento como centro inicial de um agregado. Contudo, Malhotra (2006) adverte que as desvantagens desse procedimento são: o número de agrupamentos deve ser preestabelecido, a escolha dos centros (sementes) pode ser arbitrária, e os resultados da aglomeração dependem de como se escolhem os centros. Dessa forma, o procedimento adotado nesse estudo é o agrupamento hierárquico, método aglomerativo.

Dentre os métodos de ligação, algoritmos, disponíveis no método aglomerativo, Hair Jr *et al.* (2005) destacam: ligação individual; ligação completa; ligação média; método Ward e método centróide. Malhotra (2006, p.578) destaca que “Dos métodos hierárquicos, os métodos de encadeamento médio e o Ward tem-se revelado superiores aos outros métodos”.

O método de encadeamento médio utiliza como critério de agrupamento a distância média de todos os indivíduos em um agrupamento aos demais em um outro. Essa ligação tende a produzir agregados com aproximadamente a mesma variância (HAIR JR, 2005).

No método Ward, a distância entre dois agrupamentos é a soma dos quadrados entre os dois agrupamentos feita sobre todas as variáveis. Esse procedimento tende a combinar agrupamentos com poucos casos, e com aproximadamente o mesmo número de observações, minimizando as diferenças internas de grupos (HAIR JR, 2005).

Com isso, utilizaram-se, como método de ligação na análise dos agrupamentos, o método Ward e por conseqüência a medida euclidiana ao quadrado como medida de distância. “A escolha de um método de aglomeração e a escolha de uma medida de distância estão inter-relacionadas. Por exemplo, devem-se usar os quadrados das distâncias euclidianas com os métodos Ward e centróides” (MALHOTRA, 2006).

#### **3.7.2.4 Decisão quanto ao número de agrupamentos**

Malhotra (2006) observa que alguns fatores devem ser levados em conta no momento da decisão quanto ao número de agrupamentos a serem utilizados. Inicialmente, deve-se analisar a finalidade do agrupamento, as considerações teórica, conceituais e práticas envolvidas. Por seguinte, verificar as distâncias em que os agrupamentos estão sendo combinados, podendo obter essa informação por um esquema de aglomeração ou por um dendograma. E por fim, verificar os tamanhos relativos de cada grupo, sendo adequado trabalhar com tamanhos significativos.

Na pesquisa, ao proceder a análise os dados foram obtidos primeiramente 3 agrupamentos, porém observou-se que os perfis dos agrupamentos não estavam bem definidos para avaliações significativas, além de possuírem tamanhos relativos muito distantes.

Por meio da análise dos esquemas de aglomerações, informados no item anterior, foi possível verificar que a solução com 2 agrupamentos seria ideal, visto os grupos ficarem mais definidos e com tamanhos relativos significativos.

#### **3.7.2.5 Interpretação dos agrupamentos**

Interpretar e traçar o perfil dos agrupamentos envolvem a verificação dos centróides. Os centróides são valores médios dos objetos contidos nos agrupamentos em cada uma das variáveis. Eles possibilitam descrever cada agrupamento individualmente atribuindo-lhe um rótulo (MALHOTRA, 2005).

O autor informa que é conveniente traçar o perfil dos agrupamentos em termos de variáveis que não foram utilizadas na aglomeração e que podem incluir variáveis demográficas, psicograficas, de consumo, entre outras.

Nesse trabalho, fez-se uso de técnicas descritivas como frequência, média, variância e desvio-padrão para selecionar o número de agrupamentos.

### **3.7.2.6 Avaliação e validação do processo de agrupamento**

Com relação aos procedimentos formais para avaliar a confiabilidade e a validade dos agrupamentos, Malhotra (2006) coloca que são complexos e nem sempre totalmente defensáveis, propondo alguns procedimentos que permitem uma verificação adequada:

- i. análise do agrupamento utilizando diferentes medidas de distâncias, comparando os resultados em relação às medidas para verificar a estabilidade da solução;
- ii. utilizar diferentes métodos de aglomeração comparando os resultados;
- iii. separar os dados de forma aleatória em duas metades, fazendo aglomerações separadas sobre cada parte e depois comparar os centróides obtidos;
- iv. eliminar variáveis aleatoriamente procedendo o agrupamento com base no conjunto reduzido dos dados e compará-los com os dados do agrupamento inicial;

Para avaliação e validação do processo de agrupamento utilizado nesse estudo seguiram-se os procedimentos supracitados, mantendo a medida euclidiana ao quadrado, porém utilizando a ligação média como métodos de aglomeração. Os resultados obtidos apresentaram reduzida variação em relação ao procedimento original, validando o processo utilizado.

### **3.7.3 Processo de medição e teste dos dados**

Segundo Mattar (2005), o processo de medição consiste em associar números aos objetos de acordo com uma regra estabelecida, passando a representar as quantidades de suas características ou atributos.

Como abordado no tópico 3.3 algumas escalas foram utilizadas nesse trabalho com a intenção de medir preferências, atitudes, percepções. Dentre as técnicas de escalas existentes, foram utilizadas as escalas comparativas e não-comparativas.

As escalas comparativas envolvem a comparação direta de objetos de estímulo. A principal vantagem dessa escala é permitir a detecção de pequenas diferenças entre os itens

(objetos), além de permitir que os respondentes pontuem os objetos a partir de pontos de referência conhecidos (MALHOTRA, 2006). Essa escala foi utilizada para comparar o nível de conhecimento sobre a prática profissional, técnico-científico, pedagógico e social e político dos discentes antes de ingressarem na pós-graduação e durante o curso (parte II do questionário discente, item A)

Nas escalas não-comparativas, cada objeto de estímulo é escalonado independentemente dos outros objetos no conjunto, ou seja, não se compara o objeto que está sendo avaliado com outro, avalia-se apenas um objeto de cada vez (MALHOTRA, 2006).

Dentre as escalas inseridas nessa técnica está a escala Likert. A escala Likert ou escala somatória é utilizada para saber o grau de concordância ou discordância dos respondentes em relação às afirmações apresentadas. Cada item da escala possui cinco categorias de respostas, desde “discordo totalmente” até “concordo totalmente”. A essas categorias atribuí-se um escore número, que neste trabalho foi definido de 1 a 5. Pode-se analisar item a item, obtendo-se a análise do perfil, ou calcular um escore total (somatório) para cada entrevistado somando-se os itens (MALHOTRA, 2006, p.266).

A escolha da utilização dessa escala de medida no trabalho levou em consideração a possibilidade de oferecer direções sobre a atitude do respondente em relação a cada assertiva, possibilitando a identificação do direcionamento dos programas de pós-graduação e a produção de escalas com maior grau de semelhança elevando a probabilidade de mensuração por tipo de formação analisada.

Mattar (2005) afirma que essa escala é essencialmente uma escala ordinal podendo ser analisada por meio de medidas de tendência central como a moda e a mediana. Malhotra (2006) acrescenta a possibilidade de utilizar correlação por ordem de postos, percentis, quartis.

Ao se trabalhar com escala, torna-se necessário medir sua confiabilidade. Malhotra (2006) esclarece que a confiabilidade mostra até que ponto uma escala produz resultados consistentes, indicando baixa confiabilidade quando apresentar erros aleatórios. Hair Jr *et al.* (2005) acrescentam que o alfa de Cronbach é a medida de confiabilidade mais amplamente utilizada, tendo seu limite inferior aceito entre 0,60 e 0,70, apresentando uma relação positiva com o número de itens da escala, sendo aplicado nesse trabalho.

Durante a análise dos dados colhidos utilizaram-se alguns testes para verificar a relação entre os dados. O teste Wilcoxon T é aplicado em escalas ordinais nos quais não se tem conhecimento se as condições exigidas para aplicar testes paramétricos estão presentes (MATTAR, 1993). Ele foi utilizado para verificar alterações existentes entre os conhecimentos detidos pelos discentes antes de ingressarem no mestrado e os adquiridos durante o curso.

O teste Wilcoxon T é utilizado como contrapartida ao teste Mann-Whitney U. Este último é utilizado como alternativa ao teste paramétrico t para equalização das médias, quando os dados estiverem em escala ordinal. Segundo Mattar (1993, p.100) “É um dos testes não paramétricos mais poderosos, e pode também ser utilizado como substituto mais poderoso do teste das medianas”.

No trabalho, utilizou-se o teste Mann-Whitney U para verificar se duas amostras independentes são significativamente diferentes em relação a média.

### **3.8 Apresentação dos Resultados**

A última fase do levantamento evidenciará os resultados obtidos com a análise dos dados, respondendo a questão de pesquisa inicialmente formulada.

A apresentação dos resultados obtidos com a aplicação de técnicas estatísticas e a análise e interpretação dos mesmos estão expostas no próximo capítulo.

## 4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Este capítulo contempla a análise e interpretação dos resultados obtidos por meio da aplicação das técnicas estatísticas identificadas no capítulo 3.

Primeiramente foi realizada uma análise descritiva dos valores absolutos e percentuais para a caracterização da amostra, posteriormente foram utilizadas técnicas multivariadas para identificar a preponderância das áreas de formação do professor.

### 4.1 Caracterização da amostra

A amostra discente é composta por 208 observações válidas sendo constituída, predominantemente, por respondentes do sexo masculino (61,5%), e 38,5% de respondentes do sexo feminino, conforme Tabela 5.

**Tabela 5 - Sexo dos respondentes**

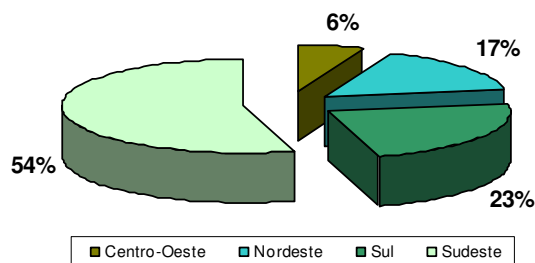
	Frequência	Percentual
Feminino	80	38,5
Masculino	128	61,5
<b>Total</b>	<b>208</b>	<b>100,0</b>

De acordo com a Tabela 6 é possível identificar a idade média desses indivíduos obtendo-se 34,25 anos, com um desvio padrão de 8,11 anos. Observa-se que 79,8% da amostra é constituída por respondentes de até 40 anos, e as idades dos respondentes variam entre 21 e 60 anos.

**Tabela 6 - Distribuição por faixa etária**

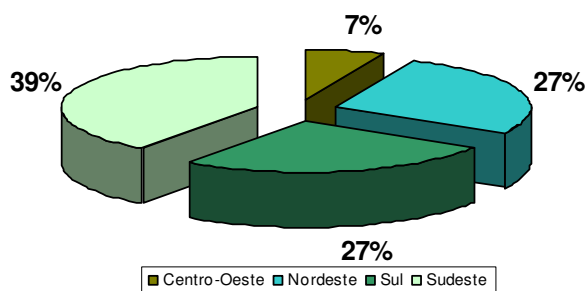
Faixa etária	Frequência	Percentual
21 a 30	88	42,3
31 a 40	78	37,5
41 a 50	33	15,9
51 a 60	9	4,3
<b>Total</b>	<b>208</b>	<b>100,0</b>
Média	34,25	
Desvio padrão	8,11	
Mínimo	21	
Máximo	60	

A distribuição territorial da amostra, demonstrada no Gráfico 4, indica que 54% dos dados são originados da região Sudeste. Essa região concentra 6 programas de mestrado na área de contabilidade, equivalendo a 39% dos programas, conforme visto no Gráfico 5.



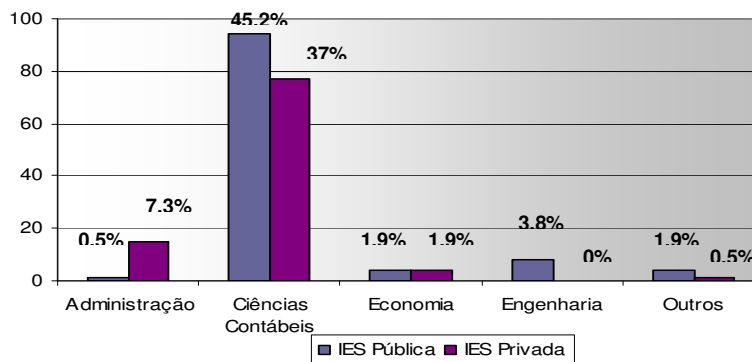
**Gráfico 4 - Distribuição da amostra por região**

Pela análise dos Gráficos, observa-se que a região Sul concentra 27% dos programas da área e representa 23% das observações. O Nordeste e o Centro-Oeste apresentam respectivamente, 17% e 6% dos respondentes, porém apresentam apenas 2 programas sendo um da UFC e o outro multi-institucional da UNB, UFPB, UFPE e UFRN. A distribuição dos programas no nordeste e centro-oeste seguiu o mesmo critério de distribuição da amostra, representando 27% e 7% respectivamente.



**Gráfico 5 - Distribuição dos programas por região**

A amostra é composta, predominantemente, por respondentes graduados em Ciências Contábeis, totalizando 82,2% (Gráfico 6). Esse número revela uma alta endogenia, ou seja, alta concentração de indivíduos formados na mesma área.



**Gráfico 6 - Formação acadêmica da amostra**



Por meio do Gráfico 6 também é possível verificar que 53,3% da amostra é composta por discentes e egressos graduados em Instituições de Ensino Superior Públicas e os 46,7% restantes em Instituições de Ensino Superior Privadas.

A Tabela 7 apresenta a composição, em números absolutos e em percentuais, da amostra por programa e por característica pública ou privada da Instituição de Ensino Superior.

**Tabela 7 – Composição da amostra de acordo com o programa de pós-graduação e a característica pública ou privada da faculdade de graduação.**

	Publ/Priv					
	IES Pública		IES Privada		Total	
	N	Total %	N	Total %	N	Total %
FUCAPE	19	9,1%	20	9,6%	39	18,8%
FURB	3	1,4%	14	6,7%	17	8,2%
PUC	2	1,0%	12	5,8%	14	6,7%
UFC	7	3,4%	9	4,3%	16	7,7%
UFPB - Multi	2	1,0%	2	1,0%	4	1,9%
UFPE - Multi	7	3,4%	2	1,0%	9	4,3%
UFPR	11	5,3%	2	1,0%	13	6,3%
UFRJ	5	2,4%	1	,5%	6	2,9%
UFRN - Multi	5	2,4%	1	,5%	6	2,9%
UFSC	4	1,9%	4	1,9%	8	3,8%
UNB - Multi	9	4,3%	3	1,4%	12	5,8%
UniFECAP			15	7,2%	15	7,2%
UNISINOS	4	1,9%	6	2,9%	10	4,8%
USP/RP	14	6,7%	6	2,9%	20	9,6%
USP	19	9,1%			19	9,1%
<b>Total</b>	<b>111</b>	<b>53,4%</b>	<b>97</b>	<b>46,6%</b>	<b>208</b>	<b>100,0%</b>

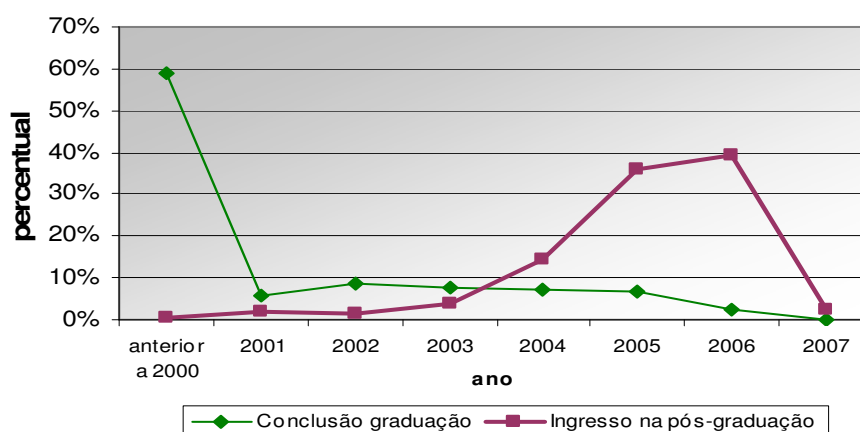
Identificando as amostras mais expressivas, na Tabela 7, verifica-se que 50% dos respondentes da FUCAPE são graduados em instituições públicas e o restante em instituições privadas; na FURB dos 17 respondentes, 14 advém de IES privada; o programa Multi-institucional da UNB, UFPB, UFPR e UFRN apresenta no total 31 respondentes, dentre os quais 23 são formados em IES públicas; dos 20 respondentes da USP/RP, 70% são graduados em IES pública e 30% em IES privada; a FECAP apresenta todos os respondentes advindos de instituições privadas; e a USP ao contrário, apresenta todos os respondentes formados em instituições públicas. Verifica-se dessa forma, uma tendência de discentes graduados em instituições de ensino superior públicas ingressarem em programas de pós-graduação públicos.

Observa-se na Tabela 8 que 89,9% da amostra é composta por respondentes que ingressaram no programa entre 2004 e 2006 tendo, dessa forma, condições de avaliar os cursos nos formatos e direcionamentos atuais, incluindo o processo de seleção, a titulação dos professores, a estruturação do programa, os incentivos oferecidos entre outros.

**Tabela 8 - Ano de ingresso dos respondentes na pós-graduação**

	Frequência	Percentual
anterior 2000	1	,5
2001	4	1,9
2002	3	1,4
2003	8	3,8
2004	30	14,4
2005	75	36,1
2006	82	39,4
2007	5	2,4
<b>Total</b>	<b>208</b>	<b>100,0</b>

Pelo Gráfico 7 a seguir, nota-se que cerca de 60% da amostra concluiu o nível superior no ano 2000. Nota-se também que, somente a partir de 2004, houve um crescimento no número de ingressos nos programas de pós-graduação. Conclui-se assim, que uma parte desses discentes aguardaram cerca de 4 anos entre o término da graduação e o ingresso na pós-graduação.



**Gráfico 7 - Comparação entre o período de conclusão da graduação e o período de ingresso na pós-graduação.**

A Tabela 9 indica que apenas 21,15% da amostra já concluiu a pós-graduação, sendo esse o percentual de egressos. Dos 78,85% restantes, 40,4% disseram concluir o programa em 2007 e 38,5% irão concluir após essa data. Esses dados confirmam o prazo médio de 2 anos para a conclusão nos programas de mestrado conforme recomendação da Capes. Em relação ao doutorado, não foi possível identificar claramente na amostra o prazo médio de conclusão do programa, pois dos 208 respondentes somente 4,33% representam o doutorado. Vale ressaltar que de acordo com as recomendações da Capes, o prazo médio de conclusão do doutorado deve ser de 4,5 anos.

**Tabela 9 - Ano de defesa do título de pós-graduação**

	Frequência	Percentual
2000	2	1,0
2002	4	1,9
2004	1	,5
2005	12	5,8
2006	23	11,1
2007	84	40,4
anterior 2000	2	1,0
não defendida	80	38,5
<b>Total</b>	<b>208</b>	<b>100,0</b>

Em síntese, os dados evidenciam uma amostra composta por respondentes que ainda estão cursando o programa de pós-graduação, entre 20 e 40 anos, na maioria representantes do sexo masculino, graduados em Ciências Contábeis, inscritos nos programas situados nas regiões Sul e Sudeste do país, apresentando um intervalo aproximado de 4 anos entre a conclusão do curso de graduação e o início do mestrado e doutorado.

A amostra docente é composta, conforme indica o Quadro 5, por 12 coordenadores ou vice-coordenadores que respondem pelo programa de pós-graduação da Instituição. Dentre os respondentes encontram-se 10 doutores em Controladoria e Contabilidade, representando 83,33% da amostra, 1 doutor em Economia e 1 doutor em Administração de Empresas. Desses coordenadores, o mais antigo na função é o da UNB com o início de suas atividades em 2000; os coordenadores da FUCAPE e da UNISINOS iniciaram as atividades em 2001, em 2003 foi o início das atividades de coordenação do responsável pelo programa pela UFC; em 2004, iniciaram-se as atividades do atual coordenador da UFSC; os coordenadores da UFPB, UFPR, UFRN e FECAP iniciaram suas atividades em 2005; o atual coordenador da

USP iniciou as atividades de coordenação em 2006; e em 2007, os coordenadores respondentes da UFPE e USP-RP iniciaram suas atividades no programa.

	IES – programa de pós-graduação	Início atividade de coordenação	Titulação – doutorado
1	FUCAPE	2001	Controladoria e Contabilidade
2	UFC	2003	Economia
3	UFPB	2005	Controladoria e Contabilidade
4	UFPE	2007	Controladoria e Contabilidade
5	UFPR	2005	Controladoria e Contabilidade
6	UFRN	2005	Controladoria e Contabilidade
7	UFSC	2004	Controladoria e Contabilidade
8	UNB	2000	Controladoria e contabilidade
9	FECAP	2005	Controladoria e Contabilidade
10	UNISINOS	2001	Controladoria e Contabilidade
11	USP-RP	2007	Controladoria e Contabilidade
12	USP	2006	Administração de Empresas

**Quadro 5 – Composição da amostra - Coordenadores**

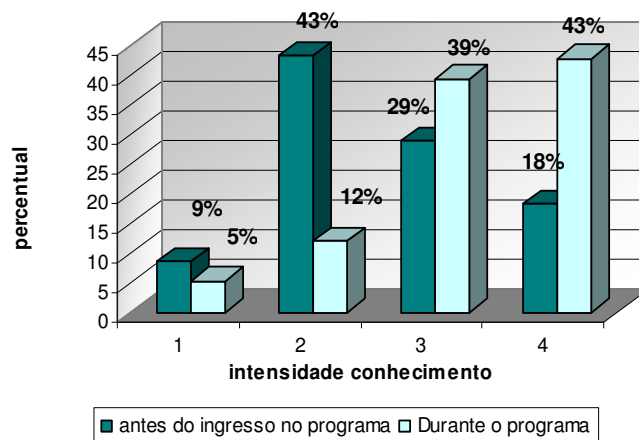
Dado o perfil dos respondentes, tanto discentes quanto coordenadores, é possível iniciar a análise e a discussão dos dados obtidos com essas amostras.

#### **4.2 Análise das formações do professor**

Os dados coletados com a amostra discente e com a amostra dos coordenadores foram analisados separadamente e posteriormente comparados. Ao apurar as respostas obtidas com os discentes identificou-se, inicialmente, a evolução ou aquisição dos conhecimentos detidos pelos respondentes nas áreas: (i) prático, (ii) técnico-científico, (iii) pedagógico e (iv) social e político. Essa identificação tem como finalidade verificar uma possível contribuição do programa à evolução desses conhecimentos.

Posteriormente, analisaram-se as 16 afirmações aplicadas aos discentes e aos coordenadores, com a finalidade de identificar suas percepções quanto a importância apresentada pelos programas para a formação técnico-científica, pedagógica e social e política, em relação a formação do docente de contabilidade.

Assim, o Gráfico 8 mostra a evolução do (i) conhecimento prático, ou seja, da prática profissional, da vivência do mercado, da aplicação prática da teoria. Essa evolução foi medida por uma escala comparativa, atribuindo o valor 1 para um menor nível de conhecimento e 4 para um maior nível de conhecimento.



**Gráfico 8 - Conhecimento da prática profissional**

Os respondentes disseram que, antes de ingressarem no mestrado, possuíam menos conhecimento ou experiência das atividades profissionais, contudo esse julgamento alterou-se ao longo do período em que cursaram o programa, resultando em uma evolução expressiva desse conhecimento.

Aplicou-se o teste de postos com sinais de Wilcoxon (Tabela 10), estabelecendo as seguintes hipóteses nula e alternativa:  $H_0$ : não há diferença de conhecimento ou experiência das atividades profissionais antes e durante o programa;  $H_1$ : há diferenças de conhecimento ou experiência das atividades profissionais antes e durante o programa.

Pelo valor Z apresentado na Tabela 10, verifica-se que a probabilidade dos dados colhidos serem iguais, entre o período anterior ao programa e durante o programa, é zero ( $p$ -valor = 0,001), dessa forma a hipótese nula  $H_0$  deve ser rejeitada.

**Tabela 10 - Teste de postos com sinais de Wilcoxon – A**

	Emprego - durante - Emprego - antes
Z	-3,464 <sup>a</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	,001

<sup>a</sup>. Based on negative ranks.

A Tabela 11 apresenta a existência de vínculo dos discentes com empresas públicas e privadas antes de ingressarem no programa e durante o curso. Observa-se que 70,7% possuíam vínculos antes de iniciarem as atividades de pós-graduação e, somente 59,1% mantiveram esse vínculo ao longo do curso. Esse decréscimo inviabiliza a afirmação de que a

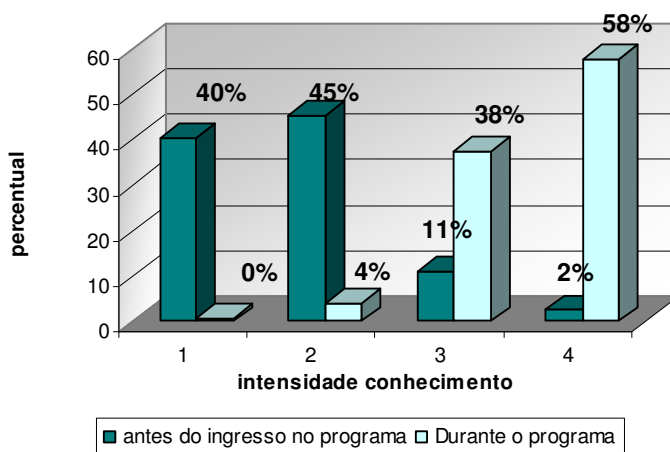
evolução dos conhecimentos da área prática se deu por experiências profissionais com vínculo em empresas durante o programa.

**Tabela 11 - Vínculo com empresa pública/privada (exceto IES)**

	Percentual - antes	Percentual durante
sim	70,7	59,1
não	29,3	40,9
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Com relação ao (ii) conhecimento técnico-científico, observa-se pelo Gráfico 9 uma evolução ainda maior do que a apresentada para o conhecimento prático. Essa evolução deixa evidente a contribuição do programa de pós-graduação *Stricto Sensu* para a evolução do conhecimento técnico-científico dos respondentes, sendo representado por 96% das respostas positivas indicadas para o quesito “durante o programa”.

Essa contribuição se deve ao incentivo às atividades de pesquisa e geração de conhecimento como: publicação de artigos em periódicos, publicação de trabalhos em anais, e estímulo à participação em congressos e simpósios.



**Gráfico 9 - Conhecimento técnico-científico**

O incentivo às atividades técnico-científicas fica evidenciado pelas quantidades de publicações e participações em eventos apresentadas pelos respondentes na Tabela 12. Em comparação com o período anterior ao mestrado e durante o mestrado, verifica-se um crescimento das publicações de artigos em periódicos, seguido pelo aumento no número de trabalhos publicados em anais e, posteriormente, pelas participações em eventos.

Tabela 12 - Publicações e participações em eventos

Quantidade	Artigo periódicos		Trabalhos em anais		Participação em eventos	
	antes	durante	antes	durante	antes	durante
	Percentual	Percentual	Percentual	Percentual	Percentual	Percentual
faltante	1%	2,90%	0	2,40%	0,50%	3,40%
nenhum	78,80%	50%	70,20%	42,30%	37%	22,60%
entre 1 e 3	18,30%	38,50%	23,10%	33,20%	34,10%	36,10%
entre 4 e 8	1,40%	6,70%	3,80%	15,40%	16,30%	21,60%
acima de 8	0,50%	1,90%	2,90%	6,70%	12%	16,30%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

É possível identificar, dentre as atividades pesquisadas, que a participação em eventos possui o maior percentual de frequência dos discentes, pois mesmo antes de ingressarem no mestrado ou doutorado, 62,4% já haviam participado de eventos como congressos e simpósios acadêmicos. Contudo, 78,8% e 70,2% dos discentes não tiveram nenhum artigo publicado em periódico ou trabalhos publicados em anais antes de ingressarem na pós-graduação.

Quanto aos (iii) conhecimentos pedagógicos provenientes das experiências adquiridas com a docência ou com cursos e disciplinas da área pedagógica, o Gráfico 10 demonstra que os discentes possuíam pouco conhecimento da área pedagógica. Esse conhecimento foi adquirido ao longo do curso de pós-graduação.

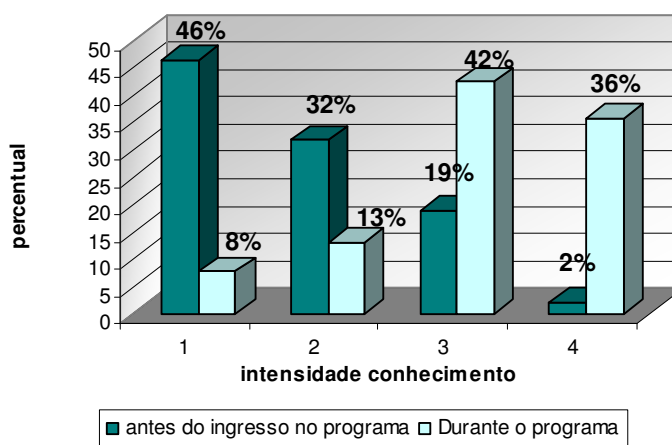


Gráfico 10 - Conhecimento pedagógico

Das respostas obtidas, 78% dos discentes informaram não ter ou ter pouco conhecimento da área pedagógica em comparação aos conteúdos, técnicas e experiências que aprenderam e adquiriram ao longo do curso, ao contrário dos 21% que informaram possuir pouco conhecimento mesmo durante o programa. Quanto a evolução da intensidade do

conhecimento pedagógico antes do ingresso no programa e durante, identifica-se uma variação positiva de 21% para 78% dos respondentes.

Nesse item, também foi realizado o teste de postos com sinais de Wilcoxon, estabelecendo a hipótese nula  $H_0$ : não há diferença de conhecimentos pedagógicos antes de entrar no programa e durante a permanência no programa. Para a hipótese alternativa estabeleceu-se  $H_1$ : há diferença de conhecimentos pedagógicos antes de entrar no programa e durante a permanência no programa. A Tabela 13 apresenta o valor Z igual a -6,155 e um p-valor igual a 0,000. Esses dados indicam a rejeição de  $H_0$ , ou seja, a probabilidade das respostas entre os períodos serem iguais é nula.

**Tabela 13 - Testes dos postos com sinais de Wilcoxon - B**

Exercício da docência - durante - Exercício da docência - antes	
Z	-6,155 <sup>a</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

a. Based on positive ranks.

A elevação do grau de conhecimento pedagógico pode estar relacionada com o início de atividades docentes ao longo do período de titulação, conforme pode ser observado na Tabela 14.

**Tabela 14 - Exercício de atividades docentes**

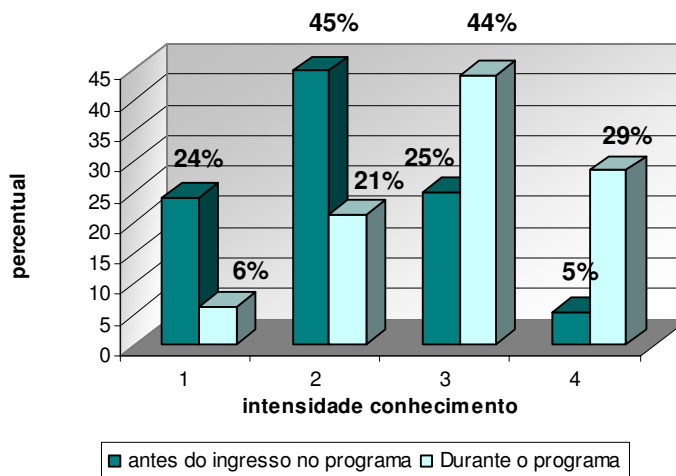
	Percentual - antes -	Percentual - depois -
sim	40,9	64,9
não	59,1	35,1
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

O percentual de respondentes que iniciaram as atividades docentes durante o programa foi de 24%, ou seja, cerca de 50 pessoas que não atuavam como professor antes de iniciar a pós-graduação passaram a atuar na docência.

O último conceito analisado é a evolução dos (iv) conhecimentos sociais e políticos. Conhecimentos esses que proporcionem condições de discutir sobre a política econômica do país, sobre a influência das políticas públicas, de conflitos sociais, com condições de dialogar



com disciplinas como economia, sociologia e filosofia. O Gráfico 11 apresenta a evolução desse conhecimento comparando o período anterior e durante o programa.



**Gráfico 11 - Conhecimento social e político**

Observa-se no período anterior ao ingresso no programa um alto índice de desconhecimento social e político, 69%. Esse índice diminuiu durante o programa, porém manteve um percentual de 27% de desconhecimento. Por outro lado, 30% dos respondentes consideraram ter conhecimentos satisfatórios e muito bons antes de ingressarem no programa. Durante o programa, o índice subiu para 73%.

Comparando os quatro tipos de conhecimentos pesquisados, prática profissional, técnico-científico, pedagógico e social e político, o último manteve o maior índice de desconhecimento durante o programa. Esse fato e os demais serão analisados individualmente por tipo de formação por meio das 16 afirmações medidas pela escala Likert, e também comparados com os dados dos coordenadores. A confiabilidade da escala, medida por meio do coeficiente alfa de Cronbach, foi 0,7274 indicando consistência interna estatisticamente satisfatória.

#### **4.2.1 Formação Prática**

Para pesquisar a formação prática dos respondentes trabalhou-se com três afirmações: Q1 - durante o processo de seleção, as minhas experiências profissionais (junto ao mercado) foram decisivas para a aprovação no programa; Q9 - o programa está estruturado na preparação de profissionais para o mercado; Q10 - os docentes de pós-graduação devem possuir experiências de mercado.



Pelos dados apresentados pelos discentes não foi possível identificar claramente uma posição favorável ou desfavorável em relação à percepção desses respondentes quanto à relevância de suas experiências profissionais para a aprovação no programa de pós-graduação, pois 51% da amostra percebeu como indiferente ou pouco decisivo os seus conhecimentos profissionais durante o processo seletivo, e os 49% restantes opinaram de forma contrária. Metade da amostra dos coordenadores é indiferente à afirmação (Q1) e 17% discordam. Isso indica que, para eles, a experiência profissional do ingressante não influencia no processo de aprovação no programa.

Ao estudar as opiniões dos respondentes quanto a estruturação dos programas para a formação de profissionais voltados ao mercado, com orientação para a aplicação da teoria, verifica-se um baixo grau de concordância. Pois, segundo os dados da Tabela 16, 57% dos discentes e 58% dos coordenadores concordam com a afirmação (Q9). Contudo, para 42% dos respondentes discentes e 42% dos coordenadores, a estrutura dos programas não está voltada para a formação de profissionais na área prática ou esse direcionamento não está claramente definido.

Outro fator que pode determinar o direcionamento dos programas para a formação prática é a constituição de seu corpo docente formado por professores com experiências de mercado (Q10). Pela Tabela 16, verifica-se a importância dada pelos discentes quanto a necessidade dos professores de pós-graduação possuírem experiência de mercado. Essa importância também é confirmada pelos coordenadores. Do total de respondentes, 73% dos discentes e 67% dos coordenadores concordam com a afirmação Q10. Entre as respostas discordantes, encontram-se 8% dos discentes e 8% dos coordenadores, e entre as respostas indiferentes, 25% dos coordenadores consideram irrelevante para os programas os docentes possuírem experiência de mercado, concordando com essa percepção, 18% dos discentes.

Por meio da técnica de agrupamento aplicada na amostra discente foi possível identificar dois grupos de respondentes bem definidos. A Tabela 17 identifica o primeiro agrupamento composto por 56,7% dos respondentes identificados com um perfil mais concordante e a Tabela 18 agrupa os 43,3% dos respondentes com perfis discordantes.

Cabe ressaltar que a denominação dos agrupamentos foi estabelecida pela comparação entre as médias dos dois grupos, ou seja, os respondentes discordantes apresentam, em relação aos respondentes concordantes, maior quantidade de respostas nas opções desfavoráveis.

Porém, em alguns casos os respondentes discordantes apresentam respostas favoráveis, mas são em menor número do que no agrupamento dos respondentes concordantes.

O agrupamento de respondentes concordantes, composto por 118 membros, apresenta opiniões totalmente homogêneas, que podem ser visualizadas na Tabela 17, e também pelo cálculo do coeficiente de variação (desvio-padrão/média). O resultado do coeficiente para cada afirmação é: 1,39% para Q1, 1,95% para Q9 e 1,83% para Q10.

**Tabela 17 – Respondentes Concordantes – Formação prática**

	Q1 - Processo seleção	Q9 - Estruturação do programa	Q10 - Docente experiente
Discordo totalmente	0%	0%	0%
Discordo	0%	6%	4%
Indiferente	17%	21%	14%
Concordo	63%	50%	43%
Concordo totalmente	20%	23%	38%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>
N	118	118	118
média	4,03	3,90	4,15
desvio-padrão	0,06	0,08	0,08

Considerando cada afirmação individualmente, Q1 apresenta o maior nível de concordância, com 83% dos discentes do grupo respondendo favoravelmente. As afirmações Q9 e Q10, apesar de apresentarem percentuais de discordância, receberam respectivamente 73% e 81% de respostas favoráveis.

O agrupamento discordante, demonstrado na Tabela 18, é composto por 90 respondentes e apresenta médias de respostas mais desfavoráveis. Os coeficientes de variação para as afirmações Q1, Q9 e Q10 são respectivamente, 3,77%, 3,81% e 2,98%, indicando alta homogeneidade entre as opiniões, pois existe pouca variabilidade dos dados em relação à média.

**Tabela 18 – Respondentes Discordantes – Formação prática**

	Q1 - Processo seleção	Q9 - Estruturação do programa	Q10 - Docente experiente
Discordo totalmente	19%	9%	3%
Discordo	42%	34%	11%
Indiferente	36%	19%	23%
Concordo	3%	34%	38%
Concordo totalmente	0%	3%	24%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>
N	90	90	90
média	2,23	2,89	3,69
desvio-padrão	0,08	0,11	0,11

Para a afirmação Q1, 61% dos componentes desse agrupamento apresentaram respostas desfavoráveis. Já para Q9 e Q10 esse posicionamento não foi partilhado por todos os respondentes do agrupamento, pois 43% dos componentes discordaram da afirmação Q9 e 15% da afirmação Q10, contra 37% que concordaram com Q9 e 62% com Q10.

Verificando as médias atribuídas para as variáveis dos dois agrupamentos (concordantes e discordantes), a afirmação que mais se destaca é Q1, pois apresenta um grau de concordância muito acentuado entre os respondentes do primeiro agrupamento e um grau de discordância significativo entre os do segundo agrupamento, identificando que tais respondentes possuem opiniões claras e adversas quanto a importância dada pelos programas para as experiências profissionais dos candidatos durante o processo de seleção.

A afirmação Q10 – Os docentes dos programas de pós-graduação devem possuir experiência de mercado - também recebe destaque ao apresentar, em ambos os agrupamentos, respostas mais favoráveis do que desfavoráveis.

A análise das respostas dos discentes em dois agrupamentos distintos, e a combinação das informações entre as amostras discentes e coordenadores indicam a existência da preocupação dos programas quanto a formação prática, porém não é a maior prioridade.

#### **4.2.2 Formação Técnico-científica**

Quatro afirmações foram selecionadas como identificadoras da formação técnico-científica, sendo elas: Q2 - durante o processo de seleção, os meus conhecimentos acadêmicos e minhas publicações foram importantes para a aprovação no programa; Q5 - o programa de pós-graduação está estruturado na preparação de pesquisadores; Q12 - a disciplina de

metodologia de pesquisa científica é importante na grade do programa; Q16 - o programa incentiva financeiramente a participação em simpósios e congressos.

A intenção era verificar, por meio dessas afirmações, qual a relevância estabelecida pelos programas para atividades acadêmicas, publicações de artigos em revistas e eventos durante um processo de seleção, assim como identificar a existência da preocupação e do incentivo dos programas de pós-graduação quanto a formação de pesquisadores, com o oferecimento de disciplinas voltadas para técnicas de pesquisas e incentivos financeiros, para custear a participação dos alunos em eventos acadêmicos, os quais aprimoram seus conhecimentos quando em contato com outros pesquisadores.

A Tabela 19 apresenta o resultado do teste U aplicado nas amostras discentes e coordenadores, considerando como  $H_0$  a existência de semelhança entre as médias das amostras, e como  $H_1$  a não existência dessa semelhança. Verifica-se que para as afirmações Q2 e Q16 rejeita-se  $H_0$ , pois apresenta um p-valor menor que o nível de significância de 0,05. Um p-valor menor que 0,05 significa que as médias das amostras não são semelhantes. Já para Q5 e Q12 deve-se deixar de rejeitar  $H_0$ , pois apresentam p-valor maior que no nível de significância, indicando semelhanças entre as amostras.

**Tabela 19 - Teste U de Mann-Whitney - Formação técnico-científica**

	Q2 - Formação Téc-científico - processo seleção	Q5 - Formação Téc-científico - estruturação programa	Q12 - Formação Téc-Científico - importância disciplina	Q16 - Formação Téc-Científico - participação congressos
Mann-Whitney U	478,500	1141,500	971,000	758,000
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,620	,112	,020

Considerando as percepções dos discentes sobre a importância das publicações e das atividades acadêmicas em relação a aprovação no programa de pós-graduação *Stricto Sensu* (Q2), pôde-se identificar um grau de concordância de 67% entre os respondentes discentes, conforme disponibilizado na Tabela 20. Uma pequena parcela dos discentes discordou da afirmação, e os demais acreditam que esse quesito é indiferente para a aprovação durante o processo de seleção.

Porém, ao contrário dos discentes, 100% dos coordenadores responderam favoravelmente à Q2. De acordo com suas percepções, as publicações e os conhecimentos acadêmicos são pontos-chaves para o processo de aprovação de um candidato ao programa de

pós-graduação em Ciências Contábeis, identificando a importância dada para a formação técnico-científica.

**Tabela 20 - Percepção da amostra discente e da amostra coordenadores - Formação técnico-científica**

	Q2 - Processo seleção		Q-5 Estruturação do programa		Q-12 Importância disciplina metodologia		Q -16 Incentivo do programa participação eventos	
	Discente	Coord.	Discente	Coord.	Discente	Coord.	Discente	Coord.
Discordo totalmente	4%		2%		0%		18%	
Discordo	10%		5%		0%		18%	17%
Indiferente	20%		3%		1%		17%	
Concordo	45%	25%	49%	75%	27%	8%	30%	50%
Concordo totalmente	22%	75%	40%	25%	70%	92%	16%	33%
faltantes	0%		1%		1%		0%	
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>99%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Com relação aos programas de pós-graduação estarem estruturados para a preparação de pesquisadores (Q5), é quase unânime a concordância dos respondentes discentes e coordenadores, identificando uma direção totalmente favorável ao incentivo de pesquisas e atividades acadêmicas voltadas para a formação na área técnico-científica.

Quanto a importância do oferecimento da disciplina de metodologia de pesquisa científica nas grades dos programas (Q12), não houve discordância entre as opiniões dos discentes e as dos coordenadores. Para 70% dos mestres, mestrandos, doutores e doutorandos, está totalmente claro a relevância de uma disciplina focada para o aprendizado de metodologias científicas. Essa mesma direção é seguida por 92% dos coordenadores. Com um nível de concordância não tão elevado, 27% dos discentes e 30% dos coordenadores também acreditam que o oferecimento de disciplinas na área de metodologia de pesquisa é importante.

Além dos incentivos internos à formação técnico-científica, é interessante conhecer a percepção dos respondentes quanto aos incentivos financeiros oriundos dos programas para a participação em simpósios e congressos. Nesse item, 36% dos respondentes indicaram que o incentivo financeiro para esses eventos não é uma prática usual dos programas. Dos demais discentes, 17% não souberam informar a existência desses incentivos, enquanto 46% concordam com a afirmação Q16.

Contudo, as percepções dos grupos se diferem. Segundo a visão dos coordenadores, os programas incentivam financeiramente a participação de alunos de pós-graduação em eventos acadêmicos. Somente 17% desses respondentes coordenadores não concordam com a

afirmação. Assim, ao comparar as percepções das duas amostras, torna-se difícil identificar a existência de incentivos financeiros oriundos dos programas para a participação dos discentes em simpósios e congressos.

Para complementar a análise, utilizou-se a técnica de agrupamento para identificar os grupos de respondentes discentes mais homogêneos. O primeiro agrupamento composto por 90 respondentes foi rotulado de concordante, pois possui médias mais altas em comparação com o segundo agrupamento, composto por 118 respondentes, como pode ser observado nas Tabelas 21 e 22.

Ao calcular o coeficiente de variação para cada afirmação dos respondentes concordantes, já é possível identificar a baixa variabilidade entre as respostas dos membros desse grupo (Q2 = 1,15%, Q5 = 1,35%, Q12 = 1,05% e Q16=1,96%). Ao analisar a Tabela 21 com mais detalhe, nota-se que os 43,27% discentes apresentam respostas concordantes e totalmente concordantes para as afirmações Q2, Q5 e Q12. Somente para a afirmação Q16, esses respondentes apresentaram respostas indiferentes (23%).

**Tabela 21 - Respondentes Concordantes – Formação técnico-científica**

	Q2 - Processo seleção	Q5 - Estruturação do programa	Q12 - Importância disciplina metodologia	Q16 - Incentivo do programa participação eventos
Discordo totalmente	0%	0%	0%	0%
Discordo	0%	1%	0%	0%
Indiferente	0%	0%	0%	23%
Concordo	64%	53%	23%	46%
Concordo totalmente	36%	46%	77%	31%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>
N	90	90	90	90
média	4,36	4,43	4,77	4,08
desvio-padrão	0,05	0,06	0,05	0,08

O segundo agrupamento (Tabela 22) representado por cerca de 56,% dos discentes, e denominado de discordante, apresenta médias mais baixas de concordância para as afirmações pesquisadas em relação ao agrupamento concordante. Nesse agrupamento, os coeficientes de variação para Q2 foi 3,11%, para Q5 foi 2,48%, para Q12 foi 1,08% e para Q16 foi 5,19%. Esses percentuais indicam um baixo nível de variabilidade entre as respostas dos respondentes.



**Tabela 22 - Respondentes Discordantes – Formação técnico-científica**

	Q2 - Processo seleção	Q5 - Estruturação do programa	Q12 - Importância disciplina metodologia	Q16 - Incentivo do programa participação eventos
Discordo totalmente	7%	3%	0%	32%
Discordo	17%	8%	1%	32%
Indiferente	35%	6%	3%	12%
Concordo	31%	46%	31%	18%
Concordo totalmente	11%	36%	64%	5%
faltantes	0%	2%	2%	1%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>
N	118	116	116	117
média	3,22	4,04	4,61	2,31
desvio-padrão	0,10	0,10	0,05	0,12

As respostas do agrupamento discordante identificam 24%, 11% e 64% de discordância para as afirmações Q2, Q5 e Q16. Esse grupo também apresenta 35% e 12% de respostas indiferentes para as afirmações Q2 e Q16. Contudo, esse agrupamento, mesmo sendo composto por respondentes com características discordantes, apresenta para Q5 e Q12 altos percentuais de concordância.

A divisão da amostra entre agrupamentos concordantes e discordantes possibilita uma melhor percepção do direcionamento dos discentes. O agrupamento discordante apesar de ser mais representativo do que o concordante não desconsidera a orientação dos programas de mestrado e doutorado ao incentivo da formação técnico-científica.

Por fim, relacionando os resultados obtidos com a análise das amostras discentes e coordenadores, e a análise do direcionamento das respostas discentes, é possível caracterizar os programas de pós-graduação em Ciências Contábeis como altamente voltados para a formação técnico-científica dos pós-graduandos, justificado pela estruturação dos programas e pela importância da disciplina metodologia de pesquisa científica. Além disso, segundo a visão dos coordenadores, os conhecimentos acadêmicos e as publicações científicas são importantíssimos durante o processo de seleção de um candidato à vaga no programa. Contudo, apesar de percepções contrárias, os discentes acreditam não terem incentivos financeiros para reciclarem seus conhecimentos acadêmicos em congressos e eventos da área.

### 4.2.3 Formação Pedagógica

A formação pedagógica é tida como essencial para a formação de um professor. Partindo desse pressuposto, foram utilizadas cinco afirmações para verificar a tendência dos programas de pós-graduação em Contabilidade em relação a essa formação. As afirmações citadas são: Q3 – durante o processo de seleção, a minha experiência na área de ensino foi relevante para a aprovação no programa; Q6 – o programa está estruturado na preparação do professor de ensino superior; Q7 – a disciplina de metodologia do ensino é importante na grade curricular; Q8 – o programa incentiva os alunos a iniciarem atividades docentes durante o curso; Q14 o programa incentiva o aperfeiçoamento no ensino com orientação docente.

As afirmações elaboradas tiveram como objetivo identificar se o programa atribui importância para experiências na área de ensino no momento da escolha dos candidatos às vagas do curso, e se há também uma preocupação com a formação didático-pedagógica dos pós-graduandos, avaliada por meio de disciplinas oferecidas, incentivo às aulas, estágios e aperfeiçoamento na área docente.

Para verificar o relacionamento entre os grupos discentes e coordenadores aplicou-se o teste U identificando as seguintes hipóteses nula e alternativa:  $H_0$ : Há semelhança entre as médias das respostas dos discentes e dos coordenadores;  $H_1$ : Não há semelhança entre as médias das respostas dos discentes e dos coordenadores.

**Tabela 23 - Teste U de Mann-Whitney - Formação Pedagógica**

	Q3 - Formação Pedagógica - processo seleção	Q6 - Formação Pedagógica - estruturação programa	Q7 - Formação Pedagógica - importância disciplina	Q8 - Formação Pedagógica - incentivo docência	Q14 - Formação Pedagógica - incentivo ao estágio
Mann-Whitney U	597,000	1101,500	1065,500	914,000	1046,000
Asymp. Sig. (2-taile	,002	,475	,323	,106	,320

Pelos resultados observados na Tabela 23, deve-se rejeitar  $H_0$  para a afirmação Q3 e deixar de rejeitar  $H_0$  para as outras afirmações que apresentaram um p-valor maior que o nível de significância 0,05. Dessa forma, as médias das respostas entre os coordenadores e discentes se diferem quanto a afirmação Q3 e são semelhantes em relação as afirmações Q6, Q7, Q8 e Q14.

Verificando a importância estabelecida pelos programas durante o processo de seleção (Tabela 24), 43% dos respondentes discentes pontuaram-na como relevante ou altamente

relevante. Cerca de um quarto dessa amostra considerou ser irrelevante para os programas as experiências e os conhecimentos didático-pedagógicos apresentados pelos candidatos, muitos se referindo a ausência de experiência na área, que é expressiva conforme já demonstrado na Tabela 14. O nível de discordância para esse quesito não pode ser desprezado, representando 31% da opinião dos respondentes.

Analisando as percepções dos coordenadores para a mesma afirmação (Q3), nota-se a concentração de respostas nos conceitos concordo e concordo totalmente. Esse nível de importância não é tão evidente para os alunos, que apresentaram um grau de discordância de 31%, conforme visto na Tabela 24.

**Tabela 24 - Percepção da amostra discente e da amostra coordenadores - Formação pedagógica**

	Q3 - Processo seleção		Q6 - Estruturação programa		Q7 - Importância disciplina metodologia ensino		Q8 - Incentivo à docência		Q14 - Incentivo ao estágio supervisionado	
	Discente	Coord.	Discente	Coord.	Discente	Coord.	Discente	Coord.	Discente	Coord.
Discordo totalmente	15%		2%		0%		5%		3%	
Discordo	16%		13%	8%	2%	8%	14%		8%	
Indiferente	25%		11%	17%	5%	8%	21%	8%	23%	17%
Concordo	28%	75%	52%	42%	30%	33%	31%	58%	41%	58%
Concordo totalmente	15%	25%	22%	33%	62%	50%	29%	33%	24%	25%
faltantes	0%		0%							
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tratando-se da estruturação dos programas (Q6) 74% dos discentes percebem que os mesmos estão direcionados para a formação didático-pedagógica, focando a formação do professor de ensino superior. Essa percepção é confirmada por 75% dos coordenadores. O mesmo grau de percepção entre discentes e coordenadores se repete em relação as percepções discordantes e indiferentes que totalizam, respectivamente, 26% e 25%.

Outro fator observado na Tabela 24 é o alto nível de concordância entre os grupos sobre a importância da disponibilização de disciplinas voltadas para a educação e para o ensino. Dos discentes, 92% apresentaram respostas favoráveis a Q7, dos coordenadores 83% compartilham da mesma opinião. Vale ressaltar que a opinião dos discentes para essa afirmação é mais favorável que a dos coordenadores, que apresentaram 16% de respondentes discordantes ou indiferentes quanto a importância em oferecer disciplinas na área de educação aos alunos de pós-graduação.

Quanto aos programas incentivarem os alunos a iniciarem atividades docentes durante o curso (Q8), 31% dos discentes e 58% dos coordenadores pesquisados concordam com a

afirmação, porém não tanto quanto os 29% discentes e 33% coordenadores que concordam totalmente. Os discentes não possuem uma visão tão favorável quanto a dos coordenadores, pois apresentam 40% de discordância e indiferença em relação à Q8, demonstrando que esse incentivo não é amplamente divulgado dentro dos cursos.

O fomento aos estágios supervisionados na área de ensino (Q14) pode ser visualizado na Tabela 24, porém em menor proporção do que o incentivo às atividades docentes propriamente ditas, como lecionar, preparar e monitorar aulas em IES. Na visão de 83% dos coordenadores, os programas costumam incentivar o aperfeiçoamento no ensino com orientação docente, porém para 34% dos alunos, em alguns programas, essa forma de estágio não é proporcionada ou não é divulgada.

Aplicando a análise de agrupamento para os respondentes discente, nota-se a composição de dois grupos distintos (Tabelas 25 e 26). O primeiro grupo, composto por 82 respondentes possui características mais positivas em relação às afirmações da área de formação pedagógica, sendo denominado de respondentes concordantes.

**Tabela 25 - Respondentes concordantes - Formação pedagógica**

	Q3 - Processo seleção	Q6 - Estruturação programa	Q7 - Importância disciplina metodologia ensino	Q8 - Incentivo à docência	Q14 - Incentivo ao estágio supervisionado
Discordo totalmente	0%	0%	0%	0%	0%
Discordo	4%	1%	0%	0%	0%
Indiferente	35%	2%	1%	4%	5%
Concordo	39%	59%	17%	37%	47%
Concordo totalmente	22%	36%	82%	59%	48%
faltantes	1%	1%	0%	0%	0%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>
N	82	82	83	83	83
média	3,79	4,32	4,81	4,55	4,43
desvio-padrão	0,09	0,07	0,05	0,06	0,07

A homogeneidade das respostas entre os respondentes desse grupo foi verificada pelo coeficiente de variação, resultando em 2,37% Q3, 1,62% Q6, 1,04% Q7, 1,32% Q8 e 1,58% Q14. Esses respondentes concordam entre si e com a importância dos programas incentivarem a formação pedagógica, com o oferecimento de disciplinas como metodologia de ensino, com curso estruturado para a formação de professor, com o fomento de estágios. Entretanto, apresentam níveis de indiferença em relação a relevância dada pelos programas às experiências pedagógicas anteriores para a aprovação no curso, como é visto na Tabela 25.

O outro agrupamento definido possui característica menos concordante, mais desfavorável em relação ao incentivo da formação pedagógica proporcionada pelos programas. Ele é composto por 125 componentes, cerca de 60% da mostra, denominados de respondentes discordantes.

Verificando a existência de homogeneidade entre as respostas desses respondentes, identificou-se pelo coeficiente de variação (Q3 = 4,48%, Q6 = 2,92, Q7 = 1,86%, Q8 = 3,29%, Q14 = 2,74%) que todas as respostas são semelhantes.

Em relação a afirmação Q3, 50% dos respondentes desse agrupamento apresentam opiniões desfavoráveis. A segunda afirmação mais desfavorável é Q8, com 32% e, posteriormente, Q6 com 25%. Para a afirmação Q14 e também para Q8 os discentes apresentaram opiniões indiferentes, 35% e 32% respectivamente, não adotando comportamento muito favorável ou muito contrário às afirmativas, conforme se observa na Tabela 26. Apesar desse agrupamento apresentar respostas com características desfavoráveis, verifica-se que para as afirmações Q6 e Q7 as respostas apresentadas são concordantes.

**Tabela 26 - Respondentes Discordantes - Formação pedagógica**

	Q3 - Processo seleção	Q6 - Estruturação programa	Q7 - Importância disciplina metodologia ensino	Q8 - Incentivo à docência	Q14 - Incentivo ao estágio supervisionado
Discordo totalmente	26%	4%	1%	9%	6%
Discordo	24%	21%	4%	23%	14%
Indiferente	18%	16%	7%	32%	35%
Concordo	21%	47%	39%	27%	38%
Concordo totalmente	11%	12%	49%	9%	8%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>
N	125	125	125	125	125
média	2,68	3,42	4,31	3,04	3,29
desvio-padrão	0,12	0,10	0,08	0,10	0,09

Observando os respondentes concordantes e os discordantes, constata-se a predominância de respostas concordantes, direcionando a análise para conclusões favoráveis em relação à importância e incentivo da formação pedagógica.

Assim, discentes e coordenadores confirmam o direcionamento dos programas de pós-graduação na área Contábil para uma formação pedagógica, envolvendo conhecimentos didáticos e da área de ensino, evidenciado pela forma como os programas estão estruturados,

incentivando os alunos a iniciarem atividades docentes durante o curso, e também oferecendo aperfeiçoamento no ensino com orientação docente. Outra atividade que indica o incentivo a essa formação é a importância dada pelos programas às experiências docentes dos alunos durante o processo seletivo. É visto que tanto coordenadores quanto discentes reconhecem que o oferecimento de disciplinas voltadas para a área de ensino são necessárias e relevantes, indicando o quanto essa formação deve ser fomentada.

#### **4.2.4 Formação Social e Política**

O incentivo dos programas de pós-graduação na área Contábil à formação social e política foi analisado por meio de quatro afirmativas: Q4 – durante o processo de seleção, a minha atuação na área social e política (movimento estudantil, trabalho voluntário, atividades de extensão, entre outros) foi importante para a aprovação no programa; Q11 – o programa de pós-graduação está estruturado na preparação de profissionais com conhecimentos multidisciplinares (como sociologia, economia, filosofia, ciências políticas, etc); Q13 - informações sobre a conjuntura política, econômica e social devem fazer parte dos conteúdos das disciplinas; Q15 – para a formação do docente é importante que o programa ofereça disciplinas de economia, filosofia, sociologia e ciências políticas.

Essas afirmações tiveram como objetivo demonstrar a importância dada pelos programas de pós-graduação para a formação de professores com conhecimentos na área social, analisando desde o processo seletivo até a forma como os programas estão estruturados. Percepções sobre a importância de disciplinas com conteúdos sobre conjuntura política, econômica e social, e a importância desses conteúdos para a formação do professor foram obtidas para traçar um perfil dos programas em relação à formação social e política.

Para se verificar as percepções dos docentes e as dos coordenadores, aplicou-se o Teste U para as quatro afirmações, estabelecendo como  $H_0$  a existência de semelhança entre as médias das amostras, e como  $H_1$  a não existência dessa semelhança. A Tabela 27 apresenta os resultados para cada afirmação testada. Verifica-se que para a afirmação Q4 deve-se rejeitar  $H_0$ , pois apresenta um p-valor menor que o nível de significância de 0,05. Para as afirmações Q11, Q13 e Q15 deve-se deixar de rejeitar  $H_0$ , significando a existência de semelhanças entre as amostras, conforme demonstrado na Tabela 27.

**Tabela 27 - Teste U de Mann-Whitney - Formação social e política**

	Q4 - Formação Social e Política - processo seleção	Q11 -Formação Social e Política - estruturação programa	Q13 -Formação Social e Política - importância disciplina	Q15 - Formação Social e Política - formação professor
Mann-Whitney U	786,500	1012,000	954,000	1234,500
Asymp. Sig. (2-tailed)	,024	,274	,130	,971

Pela Tabela 28 observam-se as percepções dos discentes e as dos coordenadores com relação à importância que os programas deram para as experiências e vivências dos candidatos durante o processo de seleção (Q4). Verifica-se que as atuações na área social e política, como movimento estudantil, trabalho voluntário, atividades de extensão, entre outros não são relevantes. Ao estudar as percepções dos coordenadores, 75% não adotam opiniões favoráveis nem contrárias à atuação do candidato na área social e política, sendo indiferente para a aprovação nos programas de pós-graduação em Ciências Contábeis. Porém, 57% dos discentes adotam opiniões desfavoráveis, acreditando que os programas não dão importância para essas experiências durante a seleção.

**Tabela 28 - Percepção da amostra discente e da amostra coordenadores - Formação social e política**

	Q4 -Formação social e política - Processo seleção		Q11 - Formação social e política - Estruturação do programa		Q13 - Formação social e política - importância disciplina		Q15 - Formação social e política - formação professor	
	Discente	Coord.	Discente	Coord.	Discente	Coord.	Discente	Coord.
Discordo totalmente	32%	8%	7%	8%	1%		2%	
Discordo	25%	8%	32%	17%	4%		10%	25%
Indiferente	34%	75%	23%	8%	10%	17%	26%	8%
Concordo	8%	8%	27%	67%	50%	75%	40%	42%
Concordo totalmente	1%		10%		35%	8%	22%	25%
faltantes			1%				0%	
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Apesar dos coordenadores apresentarem opiniões indiferentes em relação ao processo seletivo, 67% deles concordam, mas não totalmente, que os programas estão estruturados para a preparação de profissionais com conhecimentos multidisciplinares como sociologia, economia, filosofia, ciências políticas (Q11). Essa visão não é confirmada pelos discentes que apresentam 62% das respostas discordantes e indiferentes.

Vale ressaltar a concordância dos dois grupos quanto a importância de informações da área social e política fazerem parte dos conteúdos das disciplinas oferecidas pelos programas

de pós-graduação. Da amostra discentes, 50% concordam com Q13 e 35% concordam totalmente. Da amostra coordenadores, 75% concordam e 8% concordam totalmente.

Porém, em se tratando da formação do professor, 25% dos coordenadores acreditam que não é importante o programa oferecer disciplinas como sociologia, filosofia e ciências sociais, 12% dos discentes também seguem esse pensamento. Apesar dessas respostas discordantes, a maioria dos coordenadores e dos discentes, 67% e 62% respectivamente, concordam com a afirmação Q15.

Ao analisar os grupos obtidos com a aplicação da análise de agrupamento identificaram-se dois grupos distintos. Na Tabela 29 nota-se a composição do primeiro agrupamento constituído por 40% dos respondentes identificados com perfis concordantes.

**Tabela 29 - Respondentes Concordantes - Formação social e política**

	Q4 - Formação social e política - Processo seleção	Q11 - Formação social e política - Estruturação do programa	Q13 - Formação social e política - importância disciplina	Q15 - Formação social e política - formação professor
Discordo totalmente	33%	0%	0%	1%
Discordo	25%	0%	1%	12%
Indiferente	28%	11%	4%	14%
Concordo	11%	65%	61%	51%
Concordo totalmente	4%	24%	34%	22%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>
N	83	83	83	83
média	2,28	4,13	4,28	3,80
desvio-padrão	0,13	0,06	0,07	0,11

Esse agrupamento, apesar de rotulado como concordante, apresenta médias baixas, indicando um direcionamento discordante para as afirmações. A afirmação Q13 apresenta o maior percentual de concordância, com 95% de respostas favoráveis, seguido por Q11 com 89% e Q15 com 73%.

A afirmação Q4 apresentou o menor percentual de concordância e o maior percentual de indiferença, ou seja, os respondentes concordantes não identificaram, durante o processo seletivo, que suas atuações na área social e político foram importantes para a aprovação no programa.

A afirmação relacionada à estruturação do programa (Q11) apresentou o menor percentual de discordância, seguido posteriormente por Q13 e Q15. O coeficiente de variação



calculado para cada afirmação (Q4 – 5,7%, Q11 – 1,45%, Q13-1,64%, Q15 – 2,89%) indica alta hegemonia nas respostas apresentadas pelos respondentes.

Observando os respondentes concordantes, o direcionamento para a formação social e política somente é identificado quando analisado as afirmações relacionadas à estruturação do programa e a importância de disciplinas com conteúdos sociais e políticos.

O outro grupo identificado pela análise de agrupamento, composto por cerca de 60% da amostra, é representado por integrantes com perfis discordantes, como pode ser visualizado na Tabela 30.

**Tabela 30 – Respondentes Discordantes – Formação social e política**

	Q4 -Formação social e política - Processo seleção	Q11 - Formação social e política - Estruturação do programa	Q13 - Formação social e política - importância disciplina	Q 15 - Formação social e política - formação professor
Discordo totalmente	31%	12%	2%	2%
Discordo	25%	52%	6%	8%
Indiferente	38%	31%	13%	34%
Concordo	6%	2%	41%	32%
Concordo totalmente	0%	0%	37%	22%
faltantes	0%	2%	2%	1%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>
N	125	122	122	124
média	2,17	2,26	4,06	3,64
desvio-padrão	0,85	0,07	0,08	0,09

Por essa Tabela é possível comparar as médias de cada afirmação. Somente Q13 apresentou média concordante, Q15 apresentou média indiferente, e as demais apresentaram médias discordantes e desfavoráveis.

Calculando o coeficiente de variação encontram-se os seguintes resultados: 39,2% para Q4, 3,1% para Q11, 1,97% para Q13 e 2,47% para Q15. Os resultados apresentados indicam que as opiniões dos respondentes para Q4 não são tão homogêneas, existindo certa variabilidade nos dados em relação à média. Contudo, para as outras afirmações o coeficiente de variação indica alta homogeneidade entre as respostas.

A afirmação Q11, relacionada à estruturação do programa, foi a que apresentou maior percentual de discordância (64%). A afirmação Q4 vem em seguida com 56%, porém com um percentual de discordância total maior que as demais afirmações. Percebe-se nesse agrupamento, percentuais consideráveis de indiferença, com 38% para Q4, 31% para Q11 e

34% para Q15, indicando respondentes que não adotam comportamento muito favorável nem muito contrário às afirmações.

Apesar de ser composto por respondentes com perfis discordantes, esse agrupamento apresentou respostas favoráveis em relação às disciplinas de economia, sociologia, ciências políticas e filosofia fazerem parte dos conteúdos dos programas de mestrado e doutorado..

Além disso, tanto os respondentes concordantes quanto os discordantes reconhecem a relevância da formação social e política para formação do professor de ensino superior em contabilidade. Essa importância também é indicada pelas percepções dos coordenadores, porém com menor intensidade, se comparada com as demais formações (prática, técnico-científica e pedagógica).

A Tabela abaixo agrupa as médias de respostas concordantes e discordantes para todas as áreas de formação, facilitando a identificação das áreas com maior e menor importância, conforme a visão dos mestres, mestrandos, doutores e doutorandos da área Contábil.

**Tabela 31 - Relação de importância das áreas de formação para os discentes**

Concordantes		
Áreas de formação	N	Média
1º Formação técnico-científica	90	4,41
2º Formação pedagógica	83	4,38
3º Formação prática	118	4,03
4º Formação social e política	83	3,62
Discordantes		
Áreas de formação	N	Média
1º Formação técnico-científica	117	3,55
2º Formação pedagógica	125	3,35
3º Formação social e política	123	3,03
4º Formação prática	90	2,94

A formação técnico-científica é a que apresenta maior relevância, com 90 respondentes concordantes convictos que é a área mais incentivada pelos programas. Essa área, mesmo entre os respondentes discordantes, recebeu o maior número de respostas favoráveis.

A formação pedagógica aparece em segundo lugar por ordem de importância. A média de respostas dos 83 respondentes concordantes foi 4,38, indicando a preocupação do programa com essa área de formação. Entre os respondentes discordantes, a média foi de 3,35, sendo a segunda média mais alta entre as áreas de formação pesquisada.

Pela análise do agrupamento concordante, a formação prática ficaria em terceiro lugar, com 118 discentes apresentando opiniões favoráveis. Em último lugar estaria a formação social e política com média 3,62. Contudo, analisando o agrupamento discordante, a ordem de importância entre as duas áreas se inverte, com a formação social e política apresentando média superior a apresentada pela formação prática.

Para confirmar qual das duas áreas de formação prevalece, na opinião dos respondentes, verificaram-se os resultados obtidos com a análise descritiva das afirmações aplicadas para cada formação. A Tabela 32 contempla somente os percentuais de concordância e discordância para as afirmações, excluindo os percentuais de respostas indiferentes, segundo as percepções dos discentes e, também, dos coordenadores.

**Tabela 32- Relação de concordância e discordância entre discentes e coordenadores**

		Discentes		Coordenadores	
		Médias		Médias	
		Concordo	Discordo	Concordo	Discordo
Formação prática	<u>Q1</u>	49%	26%	33%	17%
	<u>Q9</u>	57%	22%	58%	17%
	<u>Q10</u>	73%	8%	67%	8%
Formação técnico-científica	<u>Q2</u>	67%	14%	100%	0%
	<u>Q5</u>	89%	7%	100%	0%
	<u>Q12</u>	97%	0%	100%	0%
	<u>Q16</u>	46%	36%	83%	17%
Formação pedagógica	<u>Q3</u>	43%	31%	100%	0%
	<u>Q6</u>	74%	15%	75%	8%
	<u>Q7</u>	92%	2%	83%	8%
	<u>Q8</u>	60%	19%	91%	0%
	<u>Q14</u>	65%	11%	83%	0%
Formação social e política	<u>Q4</u>	9%	57%	8%	16%
	<u>Q11</u>	37%	39%	67%	25%
	<u>Q13</u>	85%	5%	83%	0%
	<u>Q15</u>	62%	12%	67%	25%

Dessa forma, é possível identificar a formação prática como a mais relevante, se relacionada com a formação social e política. Conclui-se que, na visão dos discentes, a

formação técnico-científica é a mais incentivada pelos programas de pós-graduação, e é a mais importante, seguida pela formação pedagógica, prática e social e política.

Para os coordenadores, conforme sintetizado na Tabela 32, a formação técnico-científica é a mais relevante, e posteriormente encontra-se a formação pedagógica. Porém, ao contrário da visão discente, e com mínima diferença entre as médias das respostas, a formação social e política é apresentada como mais relevante que a formação prática.

Os programas de pós-graduação proporcionaram e incentivaram o desenvolvimento dos conhecimentos técnico-científicos dos discentes com o incentivo à participação em eventos, publicação de artigos em periódicos e trabalhos em anais. Também influenciaram no desenvolvimento dos conhecimentos pedagógicos com o incentivo à atividade docente. Proporcionaram a evolução dos conhecimentos práticos com a discreta estruturação dos programas para essa área, e tiveram participação na redução do desconhecimento social e político dos discentes, possibilitando o acompanhamento de discussões sobre políticas públicas, conflitos sociais etc.

Assim, com as análises apresentadas e as interpretações descritas, o próximo capítulo apresentará as considerações desse trabalho, bem como sugestões para futuros estudos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O crescimento da oferta dos cursos de graduação em Ciências Contábeis e da demanda por esses cursos, traz à tona a preocupação com a qualidade da formação dos professores de contabilidade, pois são eles quem influenciam diretamente na aprendizagem e no desenvolvimento dos profissionais da área contábil.

Com o estudo realizado foi possível identificar as características da formação dos professores de contabilidade e verificar, dentro das limitações que se apresentaram, a importância atribuída pelos programas de pós-graduação *Stricto Sensu* em Contabilidade para a formação prática, técnico-científica, pedagógica e social e política do professor de ensino superior de Contabilidade, junto aos discentes e coordenadores dos programas.

O conhecimento da evolução da educação superior no Brasil, bem como das peculiaridades do ensino de contabilidade, do crescimento dos cursos de graduação e da análise das características dos programas de pós-graduação serviram como embasamento para o estudo da área pesquisada. Os aspectos relativos à educação e ensino, com os conceitos sobre a formação do professor, deram subsídios para as reflexões realizadas com o intuito de identificar qual área de formação do professor prevalece na formação dos docentes da área contábil. A estrutura metodológica aplicada e as técnicas de análise dos dados empregadas possibilitaram a identificação dessa formação.

Como visto, é importante que o professor de ensino superior em contabilidade possua uma formação completa, englobando a formação prática, com conhecimentos da prática profissional, de mercado; a formação técnico-científica, sendo detentor de conceitos teóricos e específicos com experiência em pesquisas acadêmicas; conhecimentos didáticos, advindos de experiências adquiridas com a docência ou do aperfeiçoamento pedagógico por meio de cursos e aulas; conhecimentos sociais e políticos, possibilitando a discussão de assuntos econômicos, políticos e sociais envolvendo o país e a própria profissão.

A pesquisa apresentou uma amostra discente composta, preponderantemente, por representantes do sexo masculino, entre 20 e 40 anos, graduados em Ciências Contábeis, e inscritos em programas das regiões Sudeste e Sul, que ainda não finalizaram o curso de pós-graduação. A amostra dos coordenadores é composta por 12 respondentes, sendo 83,33% doutores em controladoria e contabilidade.

Na opinião dos discentes e coordenadores dos programas de pós-graduação *Stricto Sensu* na área Contábil, os programas estão altamente direcionados para a **formação técnico-científica**, para a formação de pesquisadores. A relevância da formação técnico-científica é justificada: (i) pela importância percebida pelos discentes e coordenadores, das publicações científicas e atividades de pesquisa para a escolha dos candidatos; (ii) pela estruturação do programa voltado para a pesquisa; (iii) pelo incentivo das atividades de desenvolvimento de pesquisa, como publicação de artigos em periódicos, anais e participação em congressos e simpósios. Vale ressaltar a relevância percebida por 97% dos discentes e por 100% dos coordenadores quanto ao oferecimento de disciplinas focadas no aprendizado de metodologias científicas para a completa formação do docente de ensino superior em Contabilidade.

Em segundo lugar, os programas apresentam um direcionamento para a **formação pedagógica**. Esse direcionamento é enfatizado: (i) pela forma como o programa está estruturado; (ii) pelos incentivos ao início das práticas docentes; (iii) pelo oferecimento de aperfeiçoamento no ensino com a orientação docente (estágios supervisionados); (iv) e respaldado pela evolução dos conhecimentos pedagógicos adquiridos pelos discentes. Em relação ao oferecimento de disciplinas voltadas para área de ensino, 92% dos discentes e 83% dos coordenadores, confirmam a necessidade e a importância de seus conteúdos para a formação do professor de Ciências Contábeis.

O incentivo dos programas à **formação prática** é apresentado, segundo a visão discente, em terceiro lugar, pois: (i) não identificaram claramente uma posição favorável ou desfavorável quanto à importância de suas experiências profissionais durante o processo de seleção; (ii) 57% afirmaram que o programa está estruturado para a formação prática, enquanto 42% discordaram ou não conseguiram identificar esse direcionamento; (iii) identificaram como relevante o fato dos docentes de pós-graduação possuírem conhecimentos de mercado. Entretanto, segundo a percepção dos coordenadores, essa formação é a que apresenta menor importância para os programas. A divergência entre as percepções discentes e as dos coordenadores está relacionada com a importância das experiências de mercado do candidato durante o processo seletivo, pois somente 33% dos coordenadores apresentam respostas concordantes, contra 49% dos discentes. E, em relação aos docentes dos programas de pós-graduação possuírem experiências de mercado, 67% dos coordenadores apresentaram respostas concordantes, contra 73% dos discentes.

A **formação social e política** é caracterizada, na visão discente, como a menos incentivada pelos programas de pós-graduação, e na visão dos coordenadores, como a terceira mais incentivada. A pouca relevância apresentada pelos programas é embasada nas seguintes interpretações: (i) 91% dos discentes percebem que os programas não consideram como fundamental para o ingresso na pós-graduação, as experiências sociais e políticas vivenciadas por eles, ao contrário dos 75% dos coordenadores que se mostram indiferentes à afirmação; (ii) não estruturação dos cursos para a preparação de profissionais com conhecimentos nessa área, confirmada por 62% dos discentes e somente por 33% dos coordenadores. Apesar da heterogeneidade das respostas entre as amostras discentes e coordenadores, cabe ressaltar que o reconhecimento da importância da área social e política na formação do professor é expressa pelos dois grupos.

Assim, de acordo com as percepções dos discentes e dos coordenadores pesquisados, verificou-se que o professor de ensino superior em contabilidade, capacitado ao exercício dessa função pelo título defendido em um programa de mestrado ou doutorado na área Contábil, possui uma formação voltada, principalmente, para a pesquisa científica, com conhecimentos da área pedagógica. Contudo, para que o professor de contabilidade tenha uma formação completa, é necessário que os programas se preocupem mais com a formação prática, desenvolvendo a capacidade da aplicação da teoria na prática. E por fim, os programas deveriam inserir, em sua estrutura, atividades, conteúdos ou disciplinas, que aprimorem os conhecimentos sociais e políticos dos mestrandos e doutorandos, proporcionando condições de entendimento do mundo e da participação dentro dele.

Essa pesquisa trouxe como contribuição: informações atualizadas sobre a área de ensino em contabilidade dentro o período de estudo; compilação das orientações conceituais mais importantes para a formação do professor; identificação e análise dos programas de mestrado e doutorado em contabilidade; e caracterização da formação dos professores de ensino superior da área Contábil.

Por meio do resultado dessa pesquisa, os programas de pós-graduação em Contabilidade poderão direcionar seus esforços para o aprimoramento das áreas em desfalque. Os pesquisadores interessados nessa linha de pesquisa poderão analisar os programas de forma qualitativa a fim de buscar um maior aprofundamento nas questões relativas à formação do professor; aumentar e homogeneizar o número de respondentes pesquisados, a fim de caracterizar o perfil de formação do professor por programa; e também analisar a formação do

professor de contabilidade sob a ótica das demais orientações conceituais estudadas na área de ensino.

Enfim, é importante que as pesquisas na área de ensino se aprimorem, pois assim será possível conhecer e solucionar os problemas concernentes à educação e formação do profissional, contribuindo assim com a evolução da área contábil.



## REFERÊNCIAS

- ALTET, M. As Competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, P. *et al* (Org). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências.** Porto Alegre: Artmed, 2001. Cap. 1 p. 23-32
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação.** 2000. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 01 fev. 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais. INEP. **Censo de Educação Superior 2004** – Resumo Técnico. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 27 jan. 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. SESu. **Administração SESu – sobre a educação superior.** 2006a. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sesu>>. Acesso em: 22 mar. 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais. INEP. **Censo de Educação Superior.** 2006b. Disponível em: <<http://www.educacaosuperior.inep.gov.br>>. Acesso em: 27 dez. 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais. INEP. **Cadastro das Instituições de Ensino Superior.** 2007a. Disponível em: <<http://www.educacaosuperior.inep.gov.br>>. Acesso em: 22 jan. 2007.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. CAPES. **Relação dos cursos recomendados e reconhecidos.** 2007b. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 10 jan. 2007.
- CORNACHIONE JR. E. B, **Tecnologia da educação e cursos de ciências contábeis: modelos colaborativos virtuais.** 2004. Tese (Livre – docência). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática.** 6. ed. Campinas: Papyrus Editora, 1996.
- DEMO, P. **Educação e qualidade.** Papyrus Editora, 1994.

FELTRAN, R. C. S. (Org.). **Avaliação na educação superior**. Campinas: Papirus Editora, 2002.

GALLI, B. A. Reflexão sobre os desafios da pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, n.18, set-dez. 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>> Acesso em: 21 jul. 2006.

GARCIA, C. M. A Formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2006.

\_\_\_\_\_. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

GUERRA, C. T. **O ensino de psicologia na formação inicial de professores**: constituição de conhecimentos sobre aprendizagem e desenvolvimento por estudantes de licenciatura. 2003. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

HAIR, Jr. J. F. *et al.* **Análise multivariada de dados**. 5. ed. São Paulo: Bookman, 2005.

HERNANDES, D. C. R. *et al.* O professor de contabilidade: habilidades e competências. In: PELEIAS, I. R. (Org.). **Didática do ensino superior da contabilidade**: aplicável a outros cursos superiores. São Paulo: Saraiva, 2006. p.61-119.

IUDÍCIBUS, S. **Teoria da contabilidade**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

KERLINGER, F. N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais**: um tratamento conceitual. São Paulo: EPU, 1980.

LAFFIN, M. **De contador a professor**: a trajetória da docência no ensino superior de contabilidade. 2002. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing**: uma orientação aplicada. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**. n. 9, set-dez. 1998. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 21 jul. 2006.

MARION, J. C. **Aspectos do ensino da contabilidade nos Estados Unidos**. São Paulo: Fipecafi/FEA-USP, 1993. (Caderno de Estudos, n. 7)

\_\_\_\_\_, ROBLES, A. J. A busca da qualidade no ensino superior de contabilidade no Brasil. **Revista do Conselho Regional de Contabilidade**, São Paulo, n. 5, p. 38-45, 1998.

\_\_\_\_\_. **O ensino de contabilidade**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

\_\_\_\_\_. **Contabilidade básica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MARTINS, A. C. P. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira**, v. 17, suppl. 3, p.4-6, 2002.

MARTINS, V. **Constituição de 1988 e seu artigo 206**: ensino e educação, 2005. Disponível em: <<http://www.eduquenet.net/ensinoeducacao.htm>>. Acesso em: 01 fev. 2006.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing**: metodologia e planejamento. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005. v. 1.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa de marketing**: metodologia e planejamento, execução, análise. São Paulo: Atlas, 1993. v. 2.

MEIER, A. **Contribuição para melhoria qualitativa do corpo docente nos cursos de graduação de uma instituição de ensino superior de Curitiba – Paraná**. 2004. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 5.ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: Unesco, 2002a.

\_\_\_\_\_. **Educação e complexidade:** os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2002b.

NAKAGAWA, M. O verdadeiro papel do contador no Brasil. In **Revista do Conselho Regional de Contabilidade**, São Paulo, n. 2, p.61-63,1997.

NASSIF, V. M. J; HANASHIRO, D. M. M. A Competitividade das universidades particulares à luz de uma visão baseada em recursos. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v.3, n.1, p.95-114, 2001.

NOSSA, V. **Ensino da contabilidade no Brasil:** uma análise crítica da formação do corpo docente. 1999. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999a.

\_\_\_\_\_. Formação do corpo docente dos cursos de graduação em contabilidade no Brasil: uma análise crítica. **Caderno de Estudos da Fipecafi**, São Paulo, v.11, n. 21, p. 74-92, maio/ago. 1999b.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In. NÓVOA, A. (Coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NUNES, C. S. C. **Os sentidos da formação contínua de professores:** o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil. 2000. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

PACHANE, G. G. **A importância da formação pedagógica para o professor universitário:** a experiência da UNICAMP. 2003. Tese (Doutorado em Educação. Área de Concentração). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (coleção Docência em Formação, v. 1).

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

\_\_\_\_\_. **Formando professores profissionais:** quais estratégias? quais competências. Porto Alegre: Artmed, 2001.

POCOPETZ, M. F.; ROBLES, A. J. O mercado de trabalho do controller e as grades curriculares de instituições de ensino superior brasileiras. In: **Congresso Internacional de Custos**, 8, 2003, Punta del Este. **Anais ...** Punta del Este, 2003.

PORTO, C.; RÉGNIER, K. **O ensino superior no mundo e no Brasil**: condicionantes, tendências e cenários para o horizonte 2003 -2025. 2003. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sesu>> Acesso em: 08 maio 2006.

RICHARDSON, R. J. (Org). **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROSELLA, M. H. *et al.* O ensino superior no Brasil e o ensino da Contabilidade. In: PELEIAS, I. R. (Org.) **Didática do ensino superior de contabilidade**: aplicável a outros cursos superiores. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 1-59.

SAMPAIO, H. Trajetória e tendências recentes do setor privado de ensino superior no Brasil. **Revista CIPEDES**, jun. 2000. Disponível em: <<http://www.ilea.ufrgs.br>>. Acesso em: 28 mar. 2006.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In. NÓVOA, A. (Coord.). **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

SHIMIDT, P. **Uma contribuição ao estudo da história do pensamento contábil**. 1996. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis) Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

SOARES, M. S. A. (Org.) **A educação superior no Brasil**. Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe. Unesco, 2002.

SOUZA, M. A.; NASCIMENTO; C. L. Qualidade do ensino superior de ciências contábeis: um diagnóstico nas instituições localizadas na região norte do estado do Paraná. In: Encontro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração, n.13, 2005, Brasília, **Anais ...** Brasília, 2005.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, n.13, jan-abr. 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 21 jul. 2006.

TRIOLA, M. F. Introdução à estatística. 9. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2005.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **O profissional liberal na docência de 3º grau:** uma proposta de atualização pedagógica. 1994. Tese (Doutorado em Administração) Universidade Mackenzie, São Paulo, 1994.

\_\_\_\_\_ **A formação do professor do ensino superior.** 2.ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

VASCONCELOS, N. P. **Uma contribuição para a melhoria da qualidade do ensino superior da contabilidade:** uma abordagem sistêmica, 1995. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis) Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, K. M. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. **Revista Brasileira de Educação**, n.9, set.-dez. 1998. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em 21 jul. 2006.

## APÊNDICES

## Apêndice A – Questionário aplicado aos alunos dos programas de Pós-graduação Stricto Sensu na área de contabilidade

### QUESTIONÁRIO

#### Análise dos programas de Mestrado e Doutorado na área Contábil: características da formação do docente de contabilidade

Este questionário faz parte da pesquisa que está sendo desenvolvida junto ao programa de mestrado em Controladoria e Contabilidade da FEARP, linha de pesquisa Ensino de Contabilidade, de Controladoria e de Finanças, e tem por objetivo analisar as características da formação do docente de Ciências Contábeis. Para isso, optou-se por pesquisar os alunos e egressos dos programas de pós-graduação na área de Contabilidade.

Sua participação é de extrema importância para que se possa traçar o perfil da formação do professor de contabilidade e finalizar a dissertação em andamento.

Agradeço sua participação nesse estudo e colaboração para o desenvolvimento da pesquisa na área Contábil.

#### I - CARACTERIZAÇÃO

E-mail \_\_\_\_\_

Idade \_\_\_\_\_

Sexo \_\_\_\_\_

#### GRADUAÇÃO

Sigla da Instituição de Ensino \_\_\_\_\_

Curso \_\_\_\_\_ Ano de conclusão \_\_\_\_\_

Estudou em Faculdade:  Pública  Privada

#### PÓS-GRADUAÇÃO

Sigla da Instituição de Ensino \_\_\_\_\_

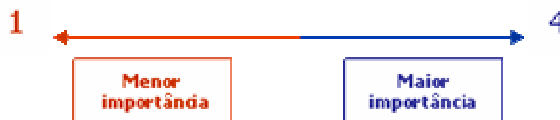
Está cursando/cursou:  Mestrado  Doutorado

Ano de ingresso no programa \_\_\_\_\_

Ano de defesa da tese/dissertação \_\_\_\_\_  Não defendida

#### II – INFORMAÇÕES SOBRE O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

A - Analisando as descrições abaixo, ordene por ordem de intensidade, os conhecimentos que você possuía **ANTES de ingressar no programa** e os conhecimentos que adquiriu **DURANTE o período em que participou do programa**. Preencha na escala de 1 a 4 por ordem de importância, (sendo um para menor intensidade e quatro para maior intensidade).



Situações	ANTES	DURANTE
conhecimentos da prática profissional, da vivência no mercado de trabalho, da aplicação prática da teoria.		
conhecimento dos conceitos teóricos e específicos da área de atuação com experiência em pesquisas acadêmicas.		
conhecimentos didáticos provenientes da experiência adquirida com a docência, com cursos e disciplinas específicas da área pedagógica.		
conhecimentos sociais e políticos que proporcionem condições de discutir sobre a política econômica do país, sobre a influência das políticas públicas, de conflitos sócias etc, sendo possível dialogar com disciplinas como economia, sociologia e filosofia.		



**B** - Analisando as afirmações abaixo, indique o grau de concordância, ou discordância, com cada uma das afirmações relacionadas ao seu programa de pós-graduação.

<b>Legenda:</b> CT=concordo totalmente / C=concordo / I=indiferente / D=discordo / DT= discordo totalmente					
<b>Afirmações</b>	<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>I</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>
1. Durante o processo de seleção, as minhas experiências profissionais (junto ao mercado) foram decisivas para a aprovação no programa.					
2. Durante o processo de seleção, os meus conhecimentos acadêmicos e minhas publicações foram importantes para a aprovação no programa.					
3. Durante o processo de seleção, a minha experiência na área de ensino foi relevante para a aprovação no programa.					
4. Durante o processo de seleção, a minha atuação na área social e política (movimento estudantil, trabalho voluntário, atividades de extensão, entre outros) foi importante para a aprovação no programa.					
5. O programa de pós-graduação está estruturado na preparação de pesquisadores.					
6. O programa está estruturado na preparação do professor do ensino superior.					
7. A disciplina de metodologia do ensino é importante na grade curricular.					
8. O programa incentiva os alunos a iniciarem atividades docentes durante o curso.					
9. O programa está estruturado na preparação de profissionais para o mercado.					
10. Os docentes dos programas de pós-graduação devem possuir experiência de mercado.					
11. O programa está estruturado na preparação de profissionais com conhecimentos multidisciplinares (como sociologia, economia, filosofia, ciências políticas, etc).					
12. A disciplina de metodologia de pesquisa científica é importante na grade do programa.					
13. Informações sobre a conjuntura política, econômica e social devem fazer parte dos conteúdos das disciplinas.					
14. O programa incentiva o aperfeiçoamento no ensino com orientação docente.					
15. Para a formação do docente é importante que o programa ofereça disciplinas de economia, filosofia, sociologia e ciências políticas.					
16. O programa incentiva financeiramente a participação em simpósios e congressos.					

**C** - Analisando as descrições abaixo, indique as atividades desenvolvidas **ANTES** e **DURANTE** o programa de pós-graduação.

<b>Formação do discente antes e durante o programa</b>		
<b>Afirmações</b>	<b>sim</b>	<b>não</b>
1. Ao <u>ingressar</u> no programa já exercia atividade docente em Instituição de Ensino Superior (IES)		
2. Ao <u>longo</u> do curso exerço (ou exerci) atividade docente em IES		
3. Ao <u>ingressar</u> no programa possuía vínculo com empresa pública/privada (exceto IES)		
4. Ao <u>longo</u> do programa mantenho (ou mantive) vínculo com empresa pública/ privada (exceto IES)		

**D** - Analisando as descrições abaixo, indique as atividades desenvolvidas **ANTES** e **DURANTE** o programa de pós-graduação.

<b>Publicações e Participações em eventos</b>		
<b>Quantidade (em números)</b>	<b>antes</b>	<b>durante</b>
1. artigos publicados em periódicos		
2. trabalhos publicados em anais de eventos		
3. participação em eventos (congressos, simpósios, etc) sem apresentação de trabalhos		

Comentários ou sugestões

--

## Apêndice B – Questionário aplicado aos coordenadores dos programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* na área de contabilidade

### QUESTIONÁRIO Análise dos programas de Mestrado e Doutorado na área Contábil: características da formação do docente de contabilidade

Este questionário faz parte da pesquisa que está sendo desenvolvida junto ao programa de mestrado em Controladoria e Contabilidade da FEARP, linha de pesquisa Ensino de Contabilidade, de Controladoria e de Finanças, e tem por objetivo analisar as características da formação do docente de Ciências Contábeis.

Solicito sua participação nessa pesquisa para que se possa traçar o perfil da formação do professor de contabilidade e finalizar a dissertação em andamento.

Um questionário similar foi endereçado aos discentes do programa. Este está direcionado somente aos coordenadores dos cursos.

Agradeço sua participação nesse estudo e colaboração para o desenvolvimento da pesquisa na área Contábil.

#### I - INFORMAÇÕES SOBRE O COORDENADOR

1 – Sigla Instituição de Ensino do programa  2 – Início atividade Coordenação (ano)

3 – Doutorado em

#### II - INFORMAÇÕES SOBRE O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

4 - Analisando as afirmações abaixo, indique com um “x” o grau de concordância, ou discordância, com cada uma das afirmações relacionadas ao seu programa de pós-graduação.

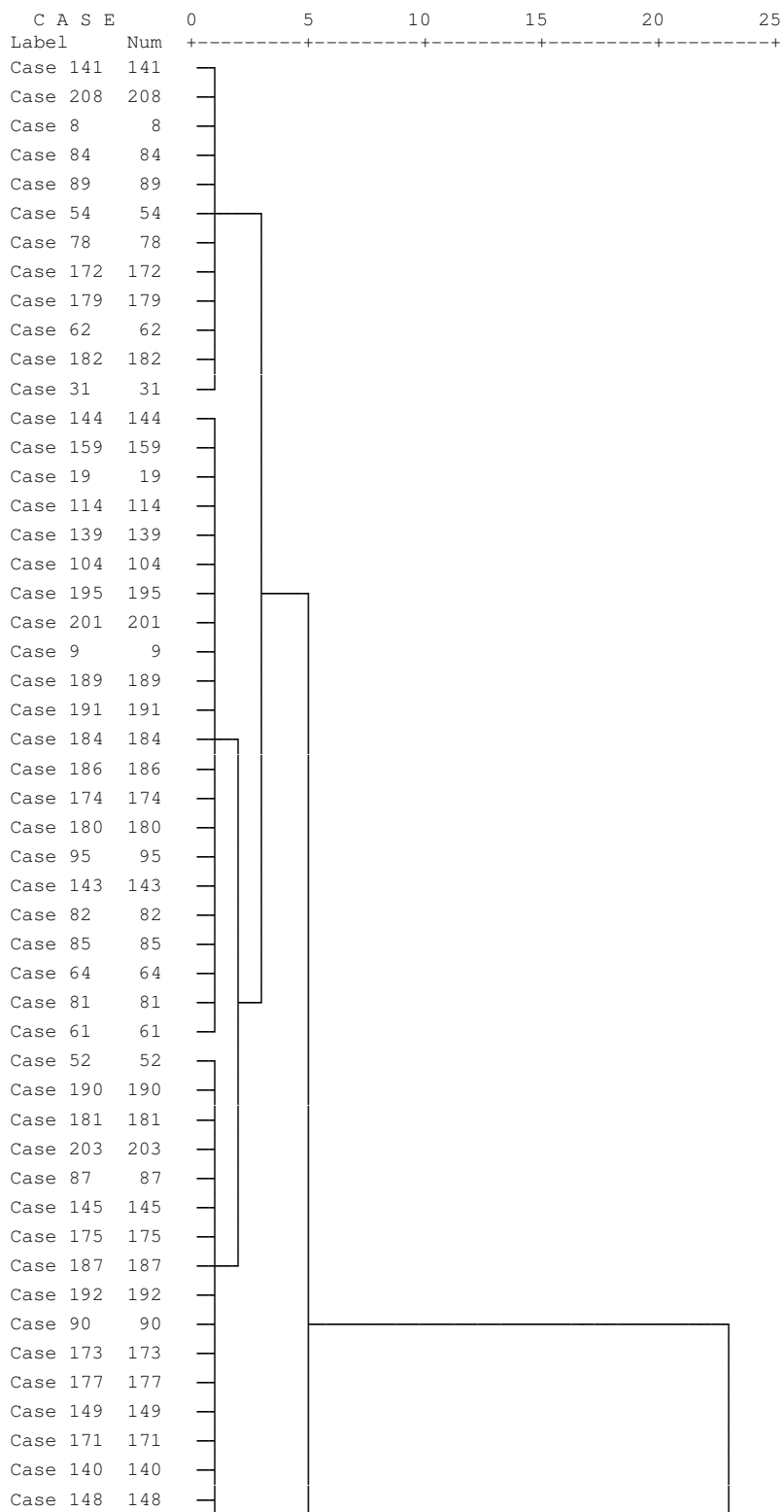
Legenda: CT=concordo totalmente / C=concordo / I=indiferente / D=discordo / DT= discordo totalmente					
Afirmações	CT	C	I	D	DT
1. Durante o processo de seleção, as experiências profissionais do candidato (junto ao mercado) são decisivas para a aprovação no programa.					
2. Durante o processo de seleção, os conhecimentos acadêmicos e as publicações científicas do candidato são importantes para a aprovação no programa.					
3. Durante o processo de seleção, as experiências na área de ensino apresentadas pelo candidato são relevantes para a aprovação no programa.					
4. Durante o processo de seleção, a atuação do candidato na área social e política (movimento estudantil, trabalho voluntário, atividades de extensão, entre outros) é importante para a aprovação no programa.					
5. O programa de pós-graduação está estruturado na preparação de pesquisadores.					
6. O programa está estruturado na preparação do professor do ensino superior.					
7. A disciplina de metodologia do ensino é importante na grade curricular.					
8. O programa incentiva os alunos a iniciarem atividades docentes durante o curso.					
9. O programa está estruturado na preparação de profissionais para o mercado.					
10. Os docentes dos programas de pós-graduação devem possuir experiência de mercado.					
11. O programa está estruturado na preparação de profissionais com conhecimentos multidisciplinares (como sociologia, economia, filosofia, ciências políticas, etc).					
12. A disciplina de metodologia de pesquisa científica é importante na grade do programa.					
13. Informações sobre a conjuntura política, econômica e social devem fazer parte dos conteúdos das disciplinas.					
14. O programa incentiva o aperfeiçoamento no ensino com orientação docente.					
15. Para a formação do docente é importante que o programa ofereça disciplinas de economia, filosofia, sociologia e ciências políticas.					
16. O programa incentiva financeiramente a participação em simpósios e congressos.					

### Apêndice C – Análise de Agrupamentos – Formação prática

\*\*\*\*\* H I E R A R C H I C A L C L U S T E R A N A L Y S I S \*\*\*\*\*

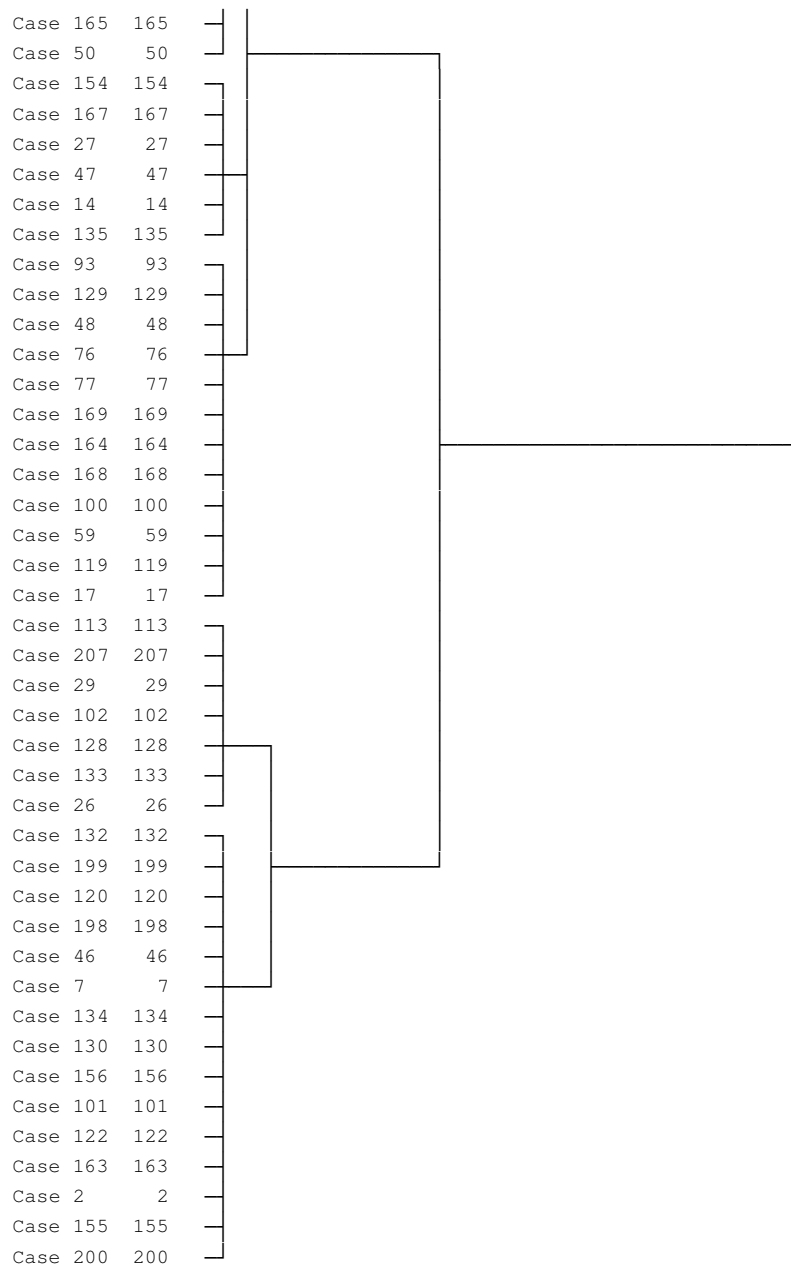
Dendrogram using Ward Method

Rescaled Distance Cluster Combine



Case 53	53		
Case 83	83		
Case 138	138		
Case 65	65		
Case 121	121		
Case 158	158		
Case 206	206		
Case 71	71		
Case 123	123		
Case 147	147		
Case 94	94		
Case 96	96		
Case 86	86		
Case 63	63		
Case 70	70		
Case 21	21		
Case 30	30		
Case 136	136		
Case 204	204		
Case 103	103		
Case 116	116		
Case 69	69		
Case 146	146		
Case 23	23		
Case 142	142		
Case 185	185		
Case 193	193		
Case 10	10		
Case 178	178		
Case 183	183		
Case 157	157		
Case 176	176		
Case 115	115		
Case 150	150		
Case 79	79		
Case 80	80		
Case 22	22		
Case 60	60		
Case 16	16		
Case 202	202		
Case 205	205		
Case 55	55		
Case 151	151		
Case 188	188		
Case 88	88		
Case 137	137		
Case 13	13		
Case 162	162		
Case 153	153		
Case 160	160		
Case 72	72		
Case 45	45		
Case 98	98		
Case 196	196		
Case 197	197		
Case 15	15		
Case 105	105		
Case 108	108		

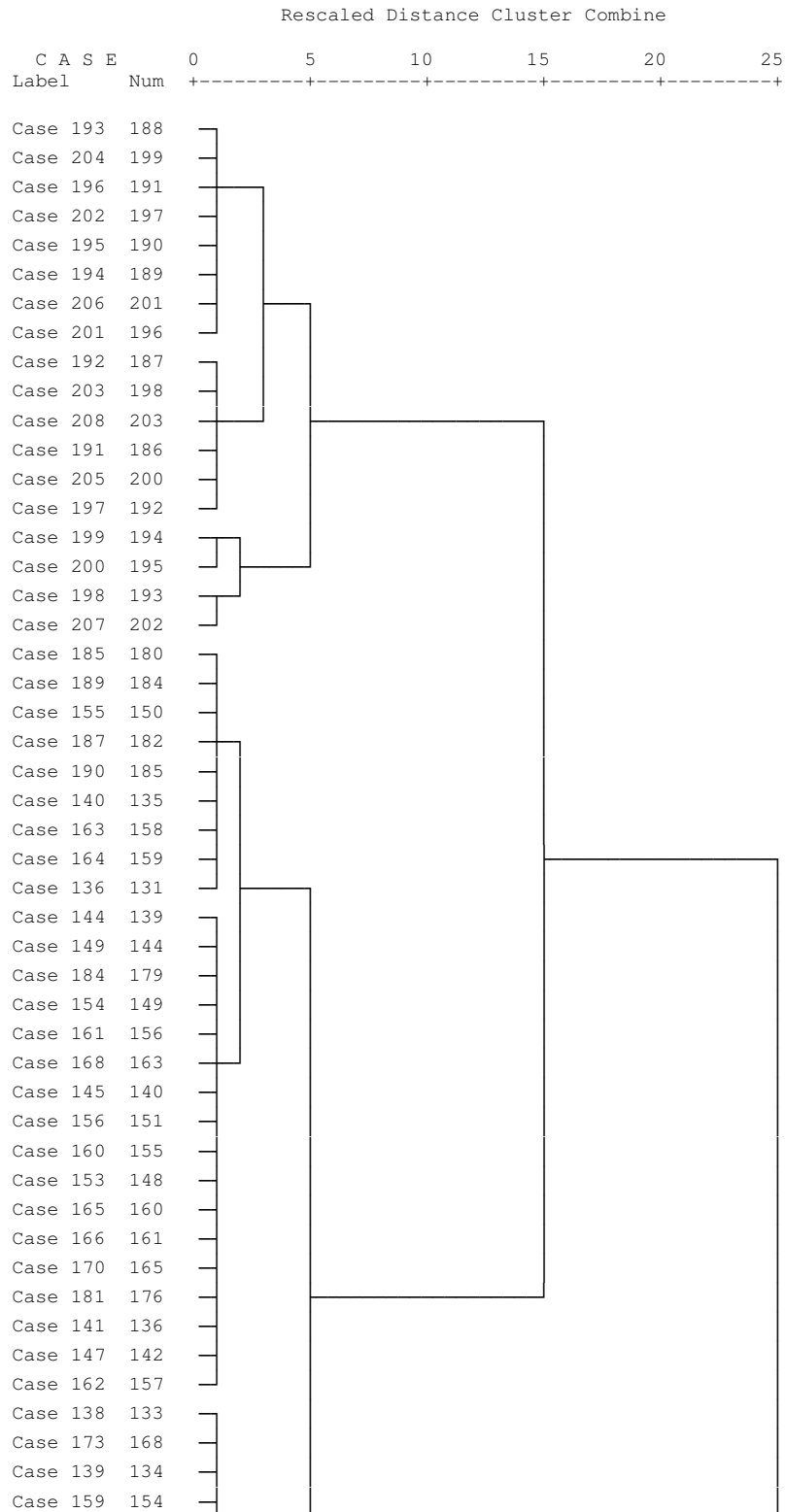
Case 41	41	—		
Case 97	97	—		
Case 38	38	—		
Case 124	124	—		
Case 152	152	—		
Case 33	33	—		
Case 35	35	—		
Case 3	3	—		
Case 6	6	—		
Case 109	109	—		
Case 66	66	—		
Case 125	125	—		
Case 56	56	—		
Case 40	40	—		
Case 127	127	—		
Case 20	20	—		
Case 24	24	—		
Case 37	37	—		
Case 68	68	—		
Case 107	107	—		
Case 11	11	—		
Case 32	32	—		
Case 44	44	—		
Case 36	36	—		
Case 111	111	—		
Case 4	4	—		
Case 57	57	—		
Case 92	92	—		
Case 99	99	—		
Case 12	12	—		
Case 18	18	—		
Case 25	25	—		
Case 74	74	—		
Case 34	34	—		
Case 43	43	—		
Case 73	73	—		
Case 5	5	—		
Case 67	67	—		
Case 110	110	—		
Case 117	117	—		
Case 28	28	—		
Case 126	126	—		
Case 161	161	—		
Case 1	1	—		
Case 91	91	—		
Case 106	106	—		
Case 39	39	—		
Case 42	42	—		
Case 131	131	—		
Case 170	170	—		
Case 49	49	—		
Case 112	112	—		
Case 118	118	—		
Case 51	51	—		
Case 58	58	—		
Case 166	166	—		
Case 194	194	—		
Case 75	75	—		

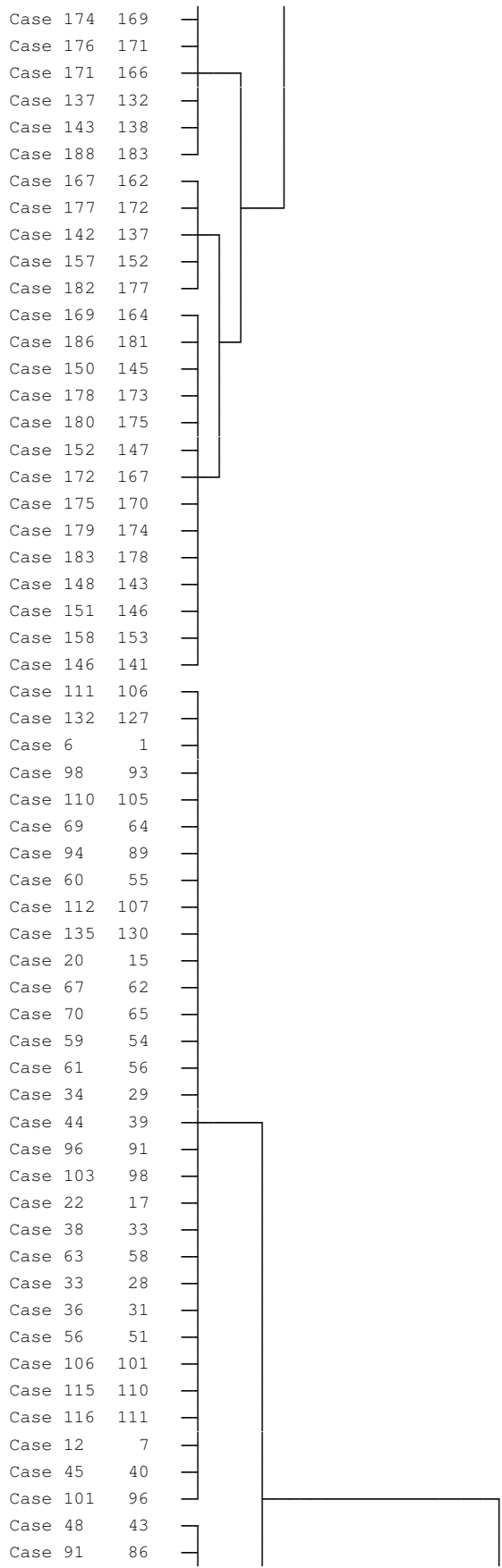


**Apêndice D – Análise de Agrupamentos – Formação técnico-científica**

\*\*\*\*\* H I E R A R C H I C A L C L U S T E R A N A L Y S I S \*\*\*\*\*

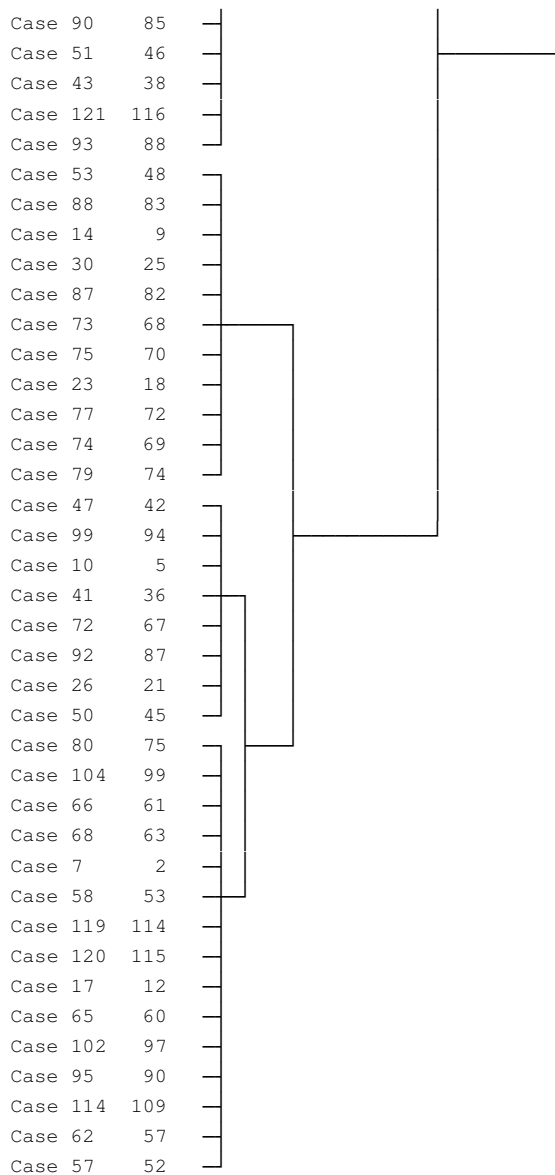
Dendrogram using Ward Method





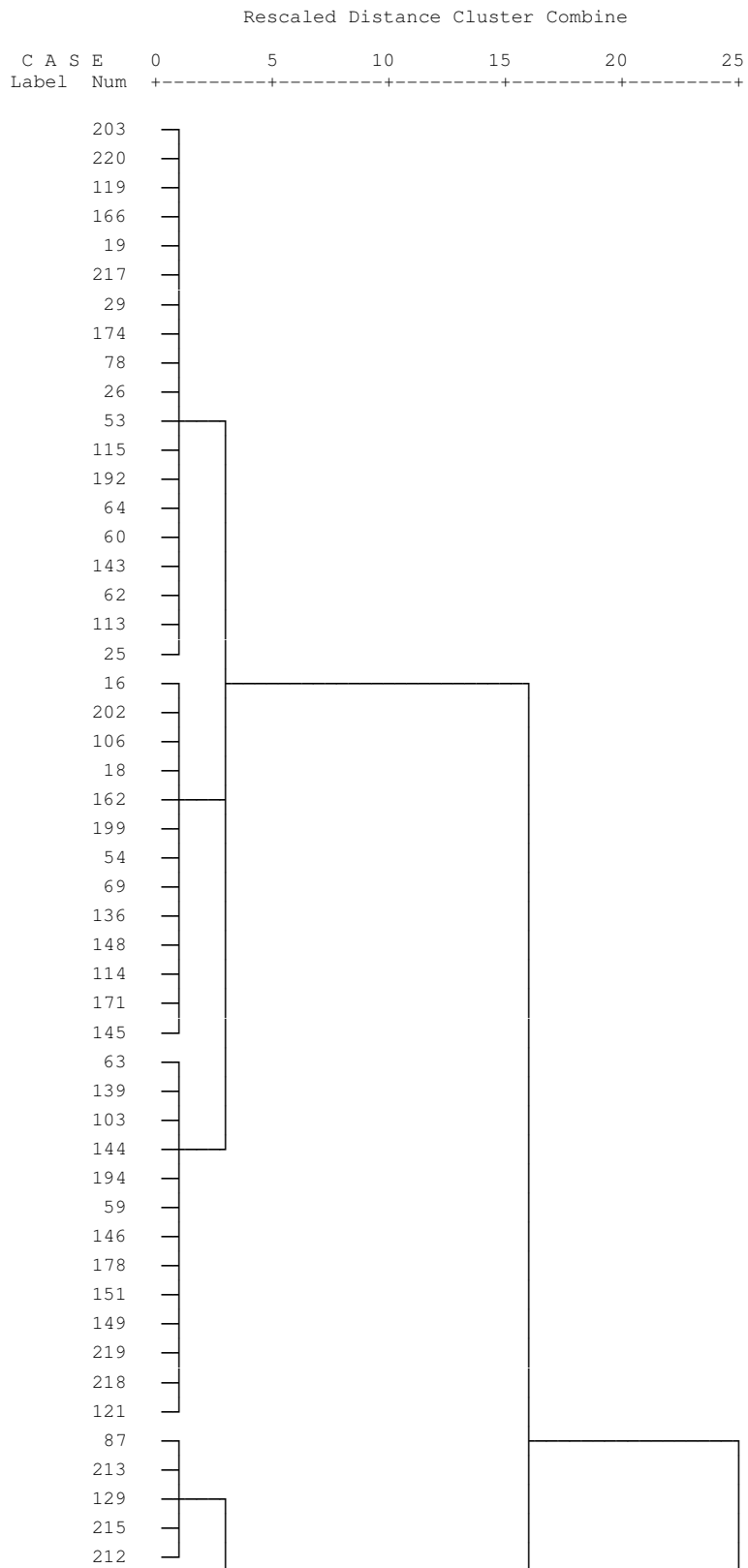


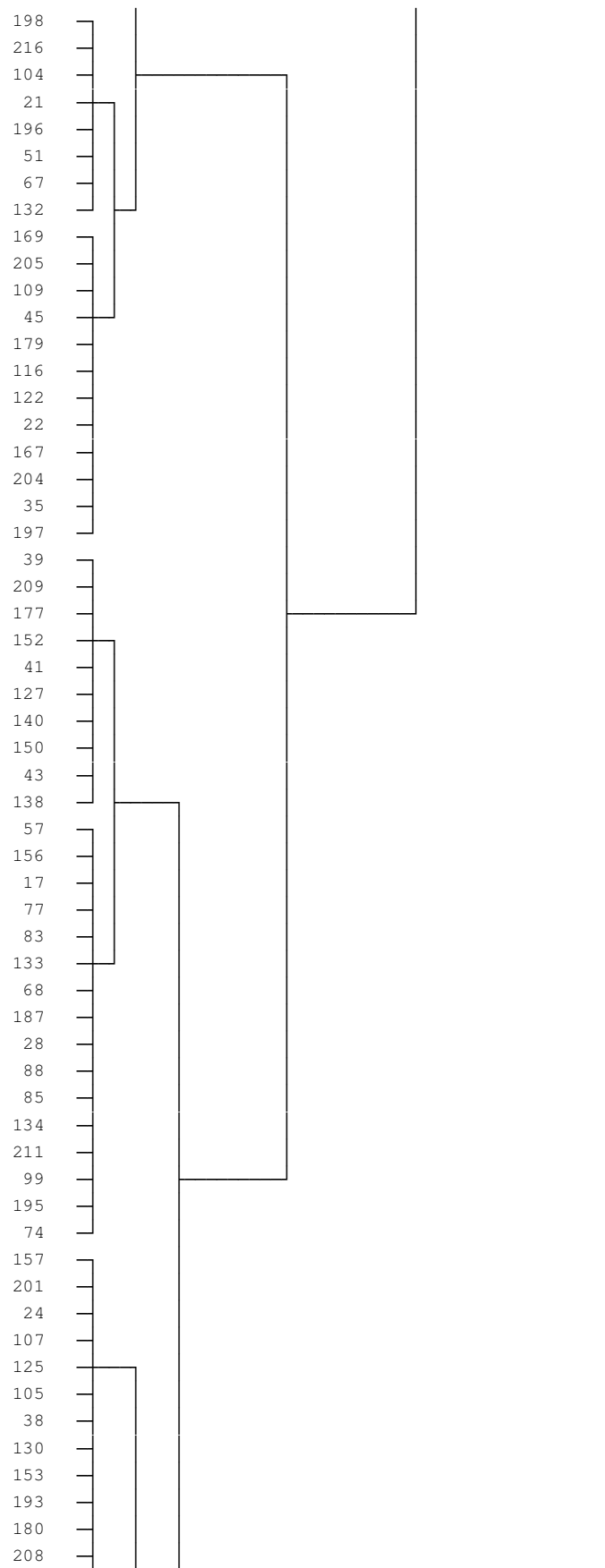
Case 13	8	
Case 32	27	
Case 37	32	
Case 21	16	
Case 122	117	
Case 128	123	
Case 27	22	
Case 54	49	
Case 16	11	
Case 134	129	
Case 8	3	
Case 89	84	
Case 124	119	
Case 28	23	
Case 31	26	
Case 52	47	
Case 107	102	
Case 118	113	
Case 49	44	
Case 83	78	
Case 84	79	
Case 76	71	
Case 125	120	
Case 129	124	
Case 11	6	
Case 109	104	
Case 113	108	
Case 86	81	
Case 97	92	
Case 42	37	
Case 64	59	
Case 35	30	
Case 40	35	
Case 108	103	
Case 133	128	
Case 123	118	
Case 130	125	
Case 18	13	
Case 29	24	
Case 46	41	
Case 82	77	
Case 85	80	
Case 15	10	
Case 25	20	
Case 81	76	
Case 55	50	
Case 126	121	
Case 24	19	
Case 105	100	
Case 100	95	
Case 127	122	
Case 117	112	
Case 131	126	
Case 9	4	
Case 39	34	
Case 71	66	
Case 19	14	
Case 78	73	

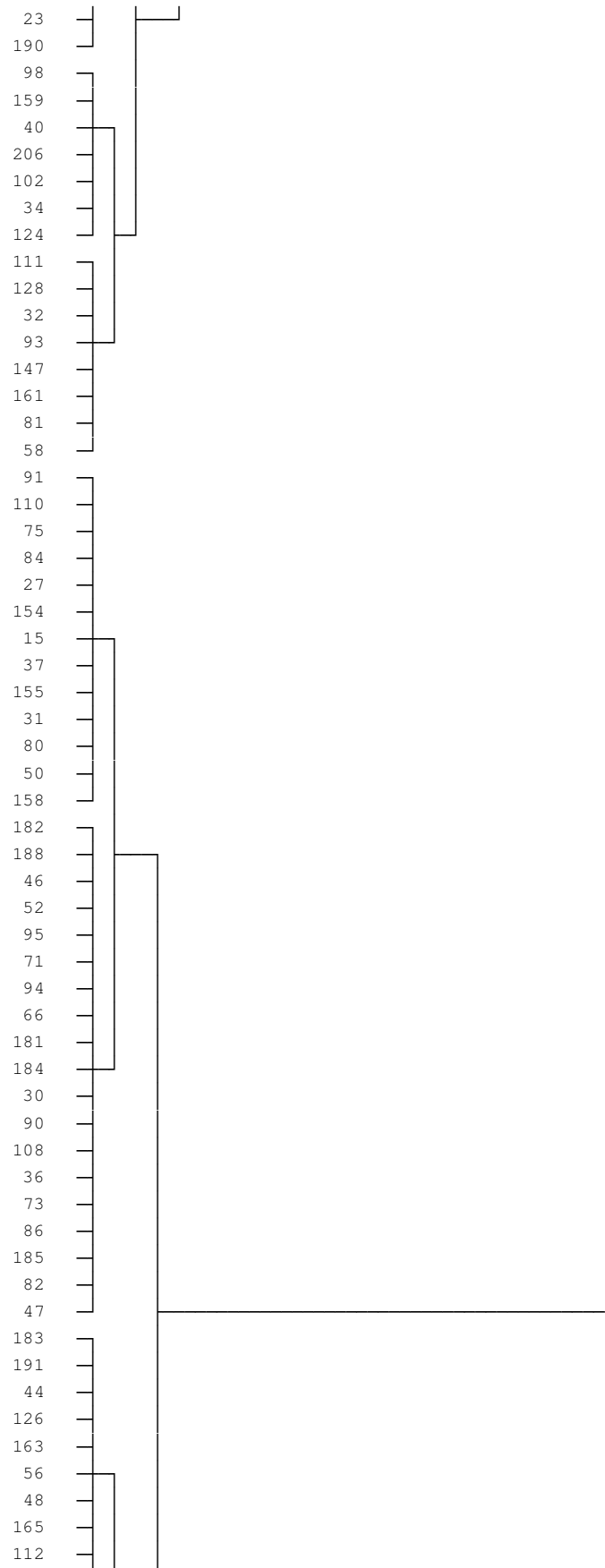


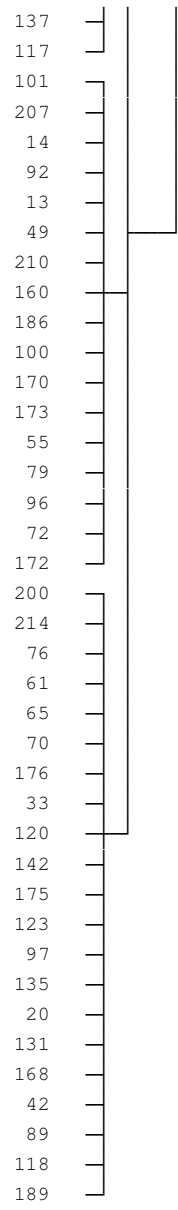
**Apêndice E – Análise de Agrupamentos – Formação pedagógica**

\*\*\*\*\* H I E R A R C H I C A L C L U S T E R A N A L Y S I S \* \* \*  
 Dendrogram using Ward Method









**Apêndice F – Análise de Agrupamentos – Formação social e política**

\*\*\*\*\* H I E R A R C H I C A L C L U S T E R A N A L Y S I S \*\*\*\*\*  
 Dendrogram using Ward Method

