

ANDRÉ LUIZ COMUNELLO

**PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM CONTABILIDADE:
SUA CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PESQUISADORES**

**CURITIBA
2010**

ANDRÉ LUIZ COMUNELO

**PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM CONTABILIDADE:
SUA CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PESQUISADORES**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre. Programa de Mestrado em Contabilidade – Área de Concentração: Contabilidade e Finanças, do Setor de Ciências Sociais Aplicadas, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Márcia Maria dos Santos Bortolocci Espejo

**CURITIBA
2010**

Comunelo, André Luiz

Programas de pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade: sua contribuição na formação de professores e pesquisadores / André Luiz Comunelo. – 2010.
115 f.: grafs., tabs.

Orientador: Márcia Maria dos Santos Bortolocci Espejo.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Contabilidade, do Setor de Ciências Sociais Aplicadas.
Defesa: Curitiba, 2010

1. Contabilidade – Pos-Graduação. 2. Professores universitários - Formação
3. Pesquisadores - Contabilidade. I. Espejo, Marcia Maria dos Santos Bortolocci.
II. Universidade Federal do Paraná. Setor de Ciências Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Contabilidade. III. Título.

CDD 657.07

**“PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM CONTABILIDADE: SUA CONTRIBUIÇÃO NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PESQUISADORES”**

ESTA DISSERTAÇÃO FOI JULGADA ADEQUADA PARA A
OBTENÇÃO DO TÍTULO DE **MESTRE EM CONTABILIDADE** (AREA DE
CONCENTRAÇÃO: CONTABILIDADE E FINANÇAS), E APROVADA EM SUA
FORMA FINAL PELO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CONTABILIDADE
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ.




PROF.ª DR.ª MÁRCIA MARIA DOS SANTOS BORTOLOCCI ESPEJO
COORDENADORA DO PROGRAMA DE Mestrado EM CONTABILIDADE

APRESENTADA À COMISSÃO EXAMINADORA INTEGRADA
PELOS PROFESSORES:



PROF.ª DR.ª MÁRCIA MARIA DOS SANTOS BORTOLOCCI ESPEJO
PRESIDENTE



PROF.ª DR.ª SIMONE BERNARDES VOESE
MEMBRO



PROF. DR. EMANOEL MARCOS LIMA
MEMBRO

*Aos meus pais, Jair e Érica,
à minha esposa, Vanessa,
por todo o amor, por quem sou e por
tudo o que alcancei.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, bênção e proteção, por iluminar meu caminho durante esta caminhada.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Contabilidade da Universidade Federal do Paraná, em especial à Professora Doutora Márcia Maria dos Santos Bortolucci Espejo, pela orientação, apoio, incentivo, confiança e, sobretudo, pela amizade.

Aos colegas de mestrado que me acompanharam neste percurso, pela amizade, companheirismo e colaboração recebidos durante o curso.

Agradeço também aos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Contabilidade, pela presteza e atenção no envio das informações para o desenvolvimento deste estudo. Em especial, aos seguintes PPGs: Pontifícia Universidade Católica – PUC; Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado – FECAP; Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ; Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ; Universidade de Brasília – UNB/Universidade Federal de Pernambuco – UFPE/Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN e Universidade de São Paulo - USP SP, na figura de seus coordenadores.

A todos, enfim, que torceram para que este trabalho fosse concluído.

*O homem só chega a ser homem pela educação.
Ela 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

Os estudos sobre a formação de professores e pesquisadores em Contabilidade importam no processo de desenvolvimento do ensino desse curso, pois, com o aumento da demanda desses profissionais e da oferta de cursos de graduação na área, o docente e o pesquisador devem estar preparados para enfrentar novos desafios. Nesse sentido, o presente estudo foi desenvolvido com a finalidade de verificar qual a contribuição dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Contabilidade (PPGs) em nível de mestrado, quanto à formação de professores e pesquisadores. A pesquisa foi desenvolvida de maneira qualitativa e quantitativa, utilizando-se de dados secundários e, ainda, da análise de conteúdo. Foram contemplados 06 PPGs, e 115 mestres em Contabilidade, que concluíram o curso no ano de 2004. A análise do processo de formação pedagógica apontou que todos os programas possuem a disciplina de Metodologia do Ensino Superior, alguns de forma obrigatória e outros, optativa. Os resultados apontam, ainda, que 92,17% dos mestres considerados atuam na docência, enquanto apenas 60% realizaram pesquisas. Essa discrepância de percentuais deve levar os PPGs a empreenderem esforços no sentido de envolver os postulantes ao ingresso no mestrado com as responsabilidades advindas da obtenção de um título tão pouco comum neste país. Pois, se a finalidade dos cursos dos PPGs *Stricto Sensu* em Contabilidade, em nível de mestrado, é de formação e aperfeiçoamento de docentes e pesquisadores, torna-se imperioso que os discentes se dediquem não somente à docência, mas também à pesquisa.

Palavras-chave: Programas de Pós-Graduação em Contabilidade. Formação de professores. Formação de pesquisadores.

ABSTRACT

Studies on the training of teachers and researchers in accounting matter in the development process of teaching this course, because with the increased demand of these professionals and offer graduate courses in this area, the teacher and the researcher should be prepared to face new challenges. Accordingly, the present study was conducted to verify that the contribution of the Graduate Programs in Accountign - PPG master's degree level as the training of teachers and researchers. The survey was developed on a qualitative and quantitative, using secondary data and also the content analysis. We used 06 PPG, and 115 masters in Accounting, who completed the course in 2004. The results indicate that PPG in the study period were directed primarily to teacher training, for 104 teachers, working in teaching. Also showed that the fate of these teachers were the private higher education institutions and the course of Accounting. In the practical training of teachers, the research showed positive data, because all the teachers who teach subjects had other performance-oriented practice in which they operate. Another important point in this training is that the programs selected candidates who posses a degree in Accounting. In the process of teacher training, all programs had the discipline of Methodology of Higher Education, and some form of mandatory and others optional. An important factor is that the program USP SP has a line of research focused on the teaching and research. However, the survey data showed that during the study period, the program has not improved or have provided the structure for the training of researchers because they were focused on teacher training.

Keywords: Graduate Programs in Accounting. Teacher Training. Training of Researchers.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICO 1 - EVOLUÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM CONTABILIDADE - BRASIL - 1973/2010.....	38
FIGURA 1 - MODELO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR CONFORME VASCONCELOS (2000).....	47
FIGURA 2 - DESENHO DA PESQUISA	62
GRÁFICO 2 - PUBLICAÇÕES DOS EGRESSOS EM 2004 DO PPG EM CONTABILIDADE DA PUC-SP	70
GRÁFICO 3 - PUBLICAÇÕES DOS EGRESSOS EM 2004 DO PPG EM CONTABILIDADE DA FECAP	77
GRÁFICO 4 - PUBLICAÇÕES DOS EGRESSOS EM 2004 DO PPG EM CONTABILIDADE DA UFRJ	82
GRÁFICO 5- PUBLICAÇÕES DOS EGRESSOS EM 2004 DO PPG EM CONTABILIDADE DA UERJ	88
GRÁFICO 6 - PUBLICAÇÕES DOS EGRESSOS EM 2004 DO PPG EM CONTABILIDADE DA UnB/UFPE/UFRN	95
GRÁFICO 7- PUBLICAÇÕES DOS EGRESSOS EM 2004 DO PPG EM CONTABILIDADE DA USP SP	102

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - PPGs EM CONTABILIDADE NO BRASIL	41
QUADRO 2 - CARACTERÍSTICAS DE UM BOM PROFESSOR	49
QUADRO 3 - CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA.....	56
QUADRO 4 - PESQUISAS QUANTITATIVAS E QUALITATIVAS.....	59
QUADRO 5 - EGRESSOS DOS PPGs EM 2004	66
QUADRO 6 - EVOLUÇÃO NA DOCÊNCIA DOS MESTRES DA PUC.....	67
QUADRO 7 - DISCIPLINAS OFERTADAS PELO PPG	68
QUADRO 8 - RELAÇÃO ENTRE ÁREA DE ATUAÇÃO PRÁTICA E DISCIPLINA MINISTRADA.....	69
QUADRO 9 - EVOLUÇÃO DAS ATIVIDADES DE PESQUISA DOS MESTRES DA PUC	70
QUADRO 10 - EGRESSOS DO PPG EM 2004	72
QUADRO 11 - EVOLUÇÃO NA DOCÊNCIA DOS MESTRES DA FECAP	73
QUADRO 12 - DISCIPLINAS OFERTADAS PELO PPG	74
QUADRO 13 - RELAÇÃO ENTRE A ÁREA DE ATUAÇÃO PRÁTICA E A DISCIPLINA MINISTRADA.....	75
QUADRO 14 - EVOLUÇÃO DAS ATIVIDADES DE PESQUISA DOS MESTRES DA FECAP	76
QUADRO 15 - EGRESSOS DO PPG EM 2004	78
QUADRO 16 - EVOLUÇÃO NA DOCÊNCIA DOS MESTRES DA UFRJ	79
QUADRO 17 - DISCIPLINAS OFERTADAS PELO PPG	80
QUADRO 18 - RELAÇÃO DE MESTRES COM A DISCIPLINA QUE MINISTRAM	81
QUADRO 19 - RELAÇÃO ENTRE A ÁREA DE ATUAÇÃO PRÁTICA E A DISCIPLINA MINISTRADA.....	81
QUADRO 20 - EVOLUÇÃO DAS ATIVIDADES DE PESQUISA DOS MESTRES DA URFJ.....	82
QUADRO 21 - EGRESSOS DO PPG EM 2004	84
QUADRO 22 - EVOLUÇÃO NA DOCÊNCIA DOS MESTRES DA UERJ.....	85
QUADRO 23 - DISCIPLINAS OFERTADAS PELO PPG	86
QUADRO 24 - RELAÇÃO ENTRE A ÁREA DE ATUAÇÃO PRÁTICA E A DISCIPLINA MINISTRADA.....	86
QUADRO 25 - EVOLUÇÃO DAS ATIVIDADES DE PESQUISA DOS MESTRES DA UERJ	87
QUADRO 26 - EGRESSOS DO PPG EM 2004	89

QUADRO 27 - EVOLUÇÃO NA DOCÊNCIA DOS MESTRES DA UnB/UFPE/UFRN	90
QUADRO 28 - DISCIPLINAS OFERTADAS PELO PPG	92
QUADRO 29 - RELAÇÃO ENTRE ÁREA DE ATUAÇÃO PRÁTICA E DISCIPLINA MINISTRADA.....	93
QUADRO 30 - EVOLUÇÃO NAS ATIVIDADES DE PESQUISA DOS MESTRES DA UnB/UFPE/UFRN.....	92
QUADRO 31 - EGRESSOS DO PPG EM 2004	96
QUADRO 32 - EVOLUÇÃO NA DOCÊNCIA DOS MESTRES DA USP	98
QUADRO 33 - DISCIPLINAS OFERTADAS PELO PPG	100
QUADRO 34 - RELAÇÃO ENTRE A ÁREA DE ATUAÇÃO PRÁTICA E A DISCIPLINA MINISTRADA.....	100
QUADRO 35 - EVOLUÇÃO NAS ATIVIDADES DE PESQUISA DOS MESTRES DA USP	101

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - FORMAÇÃO BÁSICA DOS MESTRES EM CONTABILIDADE PUC SP	67
TABELA 2 - RELAÇÃO DE MESTRES LOTADOS EM IES E CURSO DE ATUAÇÃO	68
TABELA 3 - FORMAÇÃO BÁSICA DOS MESTRES EM CONTABILIDADE FECAP	73
TABELA 4 - RELAÇÃO DE MESTRES LOTADOS EM IES E CURSO DE ATUAÇÃO	75
TABELA 5 - FORMAÇÃO BÁSICA DOS MESTRES EM CONTABILIDADE UFRJ	79
TABELA 6 - RELAÇÃO DE MESTRES LOTADOS EM IES E CURSO DE ATUAÇÃO	80
TABELA 7 - FORMAÇÃO BÁSICA DOS MESTRES EM CONTABILIDADE FECAP	84
TABELA 8 - RELAÇÃO DE MESTRES LOTADOS EM IES E CURSO DE ATUAÇÃO	85
TABELA 9 - FORMAÇÃO BÁSICA DOS MESTRES EM CONTABILIDADE UnB/UFPE/UFRN	89
TABELA 10 - RELAÇÃO DE MESTRES LOTADOS EM IES E CURSO DE ATUAÇÃO	90
TABELA 11 - COMPARAÇÃO ENTRE ARTIGOS PUBLICADOS PELOS EGRESSOS DE 2004 DOS PPGs	95
TABELA 12 - FORMAÇÃO BÁSICA DOS MESTRES EM CONTABILIDADE USP SP	97
TABELA 13 - RELAÇÃO DE MESTRES LOTADOS EM IES E CURSO DE ATUAÇÃO	98
TABELA 14 - COMPARAÇÃO DOS PPGs	104
TABELA 15 - COMPARAÇÃO DOS PPGs NA EVOLUÇÃO DAS ATIVIDADES DE DOCÊNCIA	103
TABELA 16 - COMPARAÇÃO DOS PPGs NA EVOLUÇÃO DAS ATIVIDADES DE PESQUISA	105
TABELA 17 - COMPARAÇÃO DOS PPGs NA EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE PUBLICAÇÕES	105
TABELA 18 - COMPARAÇÃO ENTRE ARTIGOS PUBLICADOS PELOS EGRESSOS DE 2004 DOS PPGs APÓS A CONCLUSÃO DO MESTRADO	106

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 PROBLEMATIZAÇÃO.....	16
1.2 OBJETIVOS.....	19
1.2.1 Objetivo geral.....	19
1.2.2 Objetivos específicos.....	19
1.3 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA.....	19
1.4 JUSTIFICATIVA.....	21
1.5 ESTRUTURA DO TRABALHO.....	23
2 REFERENCIAL TEÓRICO	24
2.1 O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO.....	24
2.1.1 Ensino superior brasileiro - sua história e evolução.....	27
2.1.2 Estrutura do ensino superior brasileiro.....	29
2.1.3 Tipologia das entidades do ensino superior.....	32
2.1.4 Ensino superior de Ciências Contábeis - história e evolução.....	34
2.2 PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> NO BRASIL ...	39
2.2.1 Programas de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Contabilidade.....	39
2.2.2 Aspectos sobre a formação de professores em contabilidade.....	45
2.2.3 Formação prática.....	48
2.2.4 Formação técnico-científica.....	48
2.2.5 Formação pedagógica.....	50
2.2.6 Formação social e política.....	51
2.2.7 A formação de pesquisadores em contabilidade.....	54
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	56
3.1 TIPOLOGIA DA PESQUISA.....	56
3.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA.....	60
3.3 CONSTRUCTOS E DEFINIÇÕES OPERACIONAIS.....	61
3.4 TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS.....	63
4 ANÁLISE DOS DADOS	65
4.1 ANÁLISE DOS CASOS.....	65
4.1.1 Pontifícia Universidade Católica (PUC SP).....	65
4.1.2 Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado (FECAP).....	71

4.1.3	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	78
4.1.4	Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)	83
4.1.5	Universidade de Brasília (UnB)/Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)/Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	88
4.1.6	Universidade de São Paulo (USP).....	95
4.2	ANÁLISE COMPARATIVA.....	103
5	CONCLUSÃO	108
	REFERÊNCIAS	111

1 INTRODUÇÃO

Fatos históricos protagonizados pela corte portuguesa marcaram os primórdios do desenvolvimento econômico, político, social e cultural do Brasil. Um desses fatos foi a vinda da família real portuguesa para o Brasil, em 1808. A fuga para as terras descobertas por Pedro Álvares Cabral foi motivada pela invasão de Napoleão Bonaparte a Portugal. A decisão de rumar para o Brasil salvou a dinastia de D. Pedro e preparou o país para a independência (WILCKEN, 2005).

Segundo Wilcken (2005), esse acontecimento gerou muitas consequências e foi responsável por uma verdadeira transformação do Brasil. Destacam-se, por exemplo, a criação do primeiro Banco do Brasil, a constituição da Imprensa Régia, a instalação da fábrica de pólvora e indústria de ferro, a criação da Academia Real Militar e, ainda, a formalização do ensino superior, com a instituição da cadeira de anatomia do Hospital Militar do Rio de Janeiro e a criação do Colégio Médico-Cirúrgico da Bahia.

Nesse contexto de profundas modificações, a família real portuguesa passou a se preocupar com os negócios públicos e privados, entendendo que eles suportariam o desenvolvimento econômico da colônia. Essa é uma das razões que explica, por exemplo, o surgimento, no ano de 1808, da cadeira de Ciências Econômicas no Rio de Janeiro e, posteriormente, em 1809, a criação das aulas de comércio, as quais deram início ao ensino de Ciências Contábeis.

Com o tempo, a profissão contábil e, conseqüentemente, os cursos de Ciências Contábeis passaram por um período de crescimento, que pode ser evidenciado pelo aumento do número de Instituições de Ensino Superior (IES) habilitadas a oferecer esse curso. Nos anos de 2006, 2007 e 2008, o Brasil possuía, respectivamente, 910, 923 e 985 IES credenciadas (BRASIL, 2008); em abril de 2010, o número de cursos da referida graduação atingiu 1.153 (INEP, 2010).

Excetuando-se outros motivos, essa valorização do curso já justificaria a preocupação crescente com a qualidade, que se reflete, de forma direta, principalmente na capacitação de docentes para exercer a função. Esse problema é destacado por Andere e Araújo (2008), ao observarem a importância de existirem cursos de bom nível e docentes que atendam às novas necessidades que o ensino da contabilidade exige.

Na visão de Cornachione Jr. (2004, p. 7), "uma educação eficaz e de qualidade sustenta-se, de certa forma, em seu corpo docente", que necessita de conhecimentos específicos para o exercício de sua função. Esses conhecimentos, para Andere e Araújo (2008), no caso da Contabilidade, são fruto de uma aliança entre a prática contábil, a teoria como embasamento e o conhecimento dos sistemas envolvidos, ou seja, experiência de mercado e educação continuada, adquirida em cursos de pós-graduação, especificamente programas de mestrado e doutorado.

O processo de formação de cidadãos por meio da educação, em qualquer nível, envolve um complexo mundo de capacitação e conhecimento. De acordo com Ardoino (1971), essa formação não deve basear-se somente no saber ou saber-fazer, mas também na comunicação de uma "experiência", na aquisição de um "saber viver" ou de um "saber-ser". O autor ainda acrescenta que "a ação formativa [deve] produzir aqui um conhecimento experimental dos problemas, que se pode opor ao conhecimento intelectual." Entende-se, assim, que é imprescindível o profissional da educação ater-se a esse cenário e estar consciente da sua importância.

Nesse sentido, os cursos de pós-graduação surgem como um equalizador dessa proposta, uma vez que, segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES (2004e), um dos objetivos dos programas é a capacitação do corpo docente para as IES e a formação de pesquisadores com conhecimentos indispensáveis para o desempenho da função educacional.

Fazendo-se um histórico dos cursos de pós-graduação na área contábil, constata-se que o primeiro curso de Mestrado em Contabilidade foi criado pela Universidade de São Paulo (USP) em 1970. Esse pioneirismo também se verifica na criação do curso de Doutorado em Contabilidade, no ano de 1978. Atualmente, o Brasil conta com 22 programas de pós-graduação nessa área, sendo 04 de doutorado e 18 de mestrado (CAPES, 2009a).

1.1 PROBLEMATIZAÇÃO

As profundas e constantes alterações no universo das organizações caracterizam-se pelo desenvolvimento ou aprimoramento de ferramentas produtivas

e administrativas. Como exemplos desses avanços pode-se citar a invenção da máquina a vapor, durante a Revolução Industrial, no século XVII, e a adoção do modelo Fordismo/Taylorismo, que delineou o processo produtivo de várias organizações até os anos 1970.

Caracterizou esse modelo a criação em massa dos produtos e a utilização da mão de obra em trabalhos repetitivos e esgotantes (INVERNIZZE, 2000).

Após essa era, surge no Japão um modelo produtivo e administrativo denominado de Toyotismo, que revolucionou a relação entre capital e trabalho, desenvolvendo novos conceitos, como o *just in time*, eliminação dos desperdícios, certificações de qualidade total, entre outros. Kanter (1997, p. 66), ao analisar a passagem do modelo Fordismo/Taylorismo para o Toyotismo, assevera que "estamos testemunhando o desmoronamento da hierarquia, uma gradual substituição da ênfase burocrática na ordem, na uniformidade e na repetição, por uma ênfase empresarial na criatividade e na execução de acordos".

Nesse quadro de profundas alterações enfrentadas pelas organizações, deve-se destacar a função do profissional contábil, o qual deve estar inteiramente conectado a todas as mudanças, uma vez que seu objetivo dentro de uma organização, além da mensuração acerca da mutação patrimonial, deve ser o de oferecer suporte aos processos de tomada de decisão.

Kuenzer (2000, p. 20), ao analisar as competências que o profissional deve ter para se adaptar a esse novo contexto, ressalta que:

a qualificação profissional passa a repousar sobre conhecimentos e habilidades cognitivas e comportamentais que permitam ao cidadão/produtor chegar ao domínio intelectual da técnica e das formas de organização social de modo a ser capaz de criar soluções originais para problemas novos que exigem criatividade, a partir do domínio do conhecimento.

A formação do profissional de praticamente todas as áreas é responsabilidade do ensino superior, o qual tem como preceito, estabelecido pelo artigo 43 do Capítulo IV da Lei n.º 9.394/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases (LDB), preparar o indivíduo para enfrentar os desafios que o mundo lhe impõe, mediante o ensino da cultura, da investigação científica, do pensamento reflexivo, do estímulo ao entendimento dos problemas do mundo presente, do ensino das profissões e da prestação de serviços à sociedade por meio das atividades de extensão.

No contexto do ensino superior, inclui-se a atuação dos profissionais do ensino, os quais têm como função despertar o senso crítico, a vontade de "aprender a aprender" e disseminar o conhecimento.

Ao abordar especificamente a área da contabilidade, Nossa (1999) *apud* Peleias (2006, p. 88) argumenta que

é preciso que o professor de Contabilidade tenha uma percepção clara da sociedade, que se encontra em rápida evolução. Devendo compreender a realidade em que vive, integrando diariamente os diversos fenômenos sociais, políticos, econômicos e jurídicos.

Ou seja, destaca-se a importância da busca incessante pela educação continuada, com o intuito de agregar novos conhecimentos, metodologias e inovações tecnológicas adequadas às novas necessidades da profissão contábil.

A formação do profissional da educação é incumbência dos programas de pós-graduação, especificamente os cursos de mestrado e doutorado, que, segundo o Plano Nacional de Pós-Graduação (CAPES, 2004e), possuem como premissa a formação de profissionais capazes de atuar em diferentes áreas da sociedade e de contribuir para o processo de modernização do País na área de sua especialização, podendo-se destacar a formação de docentes e pesquisadores.

Quanto à formação dos docentes e à sua passagem pelos programas de pós-graduação, o Plano Nacional de Graduação (MEC, 2004, p. 7) entende que:

[...] a perspectiva científica requerida pelo docente de graduação é objetivo da formação específica da pós-graduação. Assim, a pós-graduação precisa integrar, à sua missão básica de formar pesquisadores, a responsabilidade pela formação competente do professor da graduação, promovendo a integração de questões pedagógicas relativas ao rigor dos métodos de produção do conhecimento.

A citação revela a importância da formação adequada aos professores e pesquisadores também da área contábil, ao possibilitar guiar e estimular o estudo nos caminhos da pesquisa, da reflexão e da superação constante dos desafios e obstáculos do mercado de trabalho.

Nesse sentido, a presente dissertação centra-se na seguinte questão orientativa: Qual a contribuição dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Contabilidade na formação de professores e pesquisadores?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo geral

O objetivo geral deste estudo é investigar a contribuição dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Contabilidade na formação de professores e pesquisadores.

1.2.2 Objetivos específicos

A pesquisa possui como objetivos específicos:

- Analisar a evolução das atividades de docência e de pesquisa dos alunos, anterior e posteriormente à formação.
- Investigar, mediante análise das fichas de avaliação da CAPES, quais as medidas adotadas pelos PPG selecionados para contribuir na atividade de formação docente e de pesquisa.
- Verificar a contribuição dos PPGs selecionados na formação de pesquisadores por meio da análise do *curriculum lattes* dos egressos no ano de 2004.

1.3 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

Pesquisar, segundo Marconi e Lakatos (1996), é desenvolver um processo objetivando conhecer a realidade vivenciada ou desvendar verdades parciais. Nesse sentido, ao definir um tema de pesquisa, o pesquisador deve atentar à sua complexidade, estabelecendo delimitações, para que o estudo não seja inviabilizado devido à sua dimensão, ou evitando que ele apresente maior extensão em face do que é possível discutir sobre o tema.

Quanto aos programas pesquisados de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade, trabalhou-se com aqueles recomendados pela CAPES que estão listados na grande área de Ciências Sociais Aplicadas, em Administração, na subárea de Contabilidade, e que ofertam o curso em nível de mestrado. Ainda, serão considerados somente os PPGs que tiveram defesas de mestrado no ano de 2004.

Com relação ao período estudado, analisaram-se os egressos dos PPGs acima descritos que defenderam suas dissertações em 2004, considerando todas as informações disponíveis em seus *curriculum lattes* até o ano de 2009. Esse tempo se faz necessário uma vez que permite a análise dos reflexos que o mestrado trouxe para a formação educativa e de pesquisa.

Referentemente à formação de professores, utilizaram-se os dados para analisar a evolução nas atividades de docência dos mestres formados em 2004, verificando se eles já eram docentes antes de completar o curso ou passaram a sê-lo após sua conclusão. Ainda, buscou-se investigar a estrutura curricular dos PPGs e a oferta da disciplina de Metodologia do Ensino Superior, ou equivalente, além de sua exigibilidade, na medida em que auxilia o aluno na sua formação como docente.

Quanto à formação de pesquisadores, usou-se o critério de análise da evolução na publicação de artigos científicos - em congressos e revistas - realizada pelos egressos, considerando o período até a conclusão do mestrado, ou seja, 2004, e o período após a defesa, de 2005 a 2009, para verificar se o programa contribuiu ou não para a formação na área.

Para a investigação após a conclusão, estabeleceu-se um prazo de cinco anos, pois, nos dois primeiros anos, os artigos podem ser reflexo da dissertação apresentada, sendo estendido para mais três anos, visando ao estudo da contribuição do programa no processo de formação de pesquisadores.

Na questão da análise das fichas de avaliação, a pesquisa não computou as dos PPGs da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e do Programa Inter-Regional e Multi-Institucional da Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), pois elas não estavam disponíveis no site da CAPES.

1.4 JUSTIFICATIVA

O presente trabalho justifica sua relevância por diversos pontos. Entre eles poder-se-ia destacar, primeiramente, o fato de que o estudo de questões referentes à educação e sua qualidade contribui para mudanças em seus conceitos e estruturas, estimulando o progresso da sociedade.

Severino (2000, p. 65), ao discutir a educação como processo pedagógico de interação com a vida social dos indivíduos, argumenta: "A educação [...] é considerada hoje objeto priorizado de estudos científicos com vistas à definição de políticas estratégicas para o desenvolvimento integral das sociedades".

As pesquisas em educação encontram importante razão de ser nas palavras de Freire (2001, p. 27) ao afirmar que "não haveria educação se o homem fosse um ser acabado. O homem pergunta-se: Quem sou? De onde venho? Onde posso estar?" Assim, os estudos na área educacional são relevantes, uma vez que constantemente indagações como as acima relacionadas ecoam na sociedade, e os professores e pesquisadores devem estar preparados para respondê-las.

Em segundo lugar, pode-se citar a constante evolução das Ciências Contábeis, atrelada à evolução da sociedade. Segundo Peleias *et al.* (2007, p. 20), "a evolução das sociedades apresenta características que demandam identificação, estudo e compreensão, e o progresso econômico requer profissionais mais qualificados para atuarem nas organizações". O autor destaca que serão necessárias condições de ensino para a formação desses novos profissionais. Essas condições passam também pela formação e atuação do professor e pesquisador contábil.

Como terceiro argumento, pode-se mencionar o crescimento e a valorização da profissão contábil. Esse fator pode ser constatado pelo aumento na procura da graduação, uma vez que a formação de contador está entre as dez mais requisitadas segundo o Censo da Educação Superior. No ano de 2003, o curso foi o sétimo, passando em 2004 para o sexto lugar. Em 2007, o curso superior de Ciências Contábeis ofertou 114.554 vagas, com 151.299 inscritos para o vestibular.

Destaca-se também o crescimento das IES habilitadas a ofertar o curso de Ciências Contábeis. De acordo com estudos realizados pela Secretaria de Ensino Superior, houve crescimento na oferta do curso. Em 1973, o País possuía 131

cursos; em abril de 2010, 1.153 eram as instituições que ofertavam essa graduação. Tal evolução retrata a demanda por profissionais do ensino capacitados a atendê-la. É possível inferir que essa rápida evolução é uma indicação de que o mercado e a sociedade em geral estão valorizando mais o profissional de contabilidade. No entanto, esse crescimento também gera preocupação quanto à acessibilidade dessa educação e, principalmente, quanto à qualidade dos cursos.

Como um quinto argumento, destaca-se a importância da relação entre ensino e pesquisa. Santos (2004) acredita que essa inter-relação possibilita a produtividade do docente, pois o que a concretiza é o perfil professor-pesquisador, cada vez mais necessário numa sociedade em transformação, cujo ambiente se mostra nebuloso e incerto.

De Carli & Bahls (2006, p. 437), ao se posicionarem quanto a essa relação, acreditam que:

a qualidade do processo educativo está essencialmente relacionada à qualidade de formação do professor e à competência deste profissional na sua relação com o conhecimento de que se professa detentor. Não há como conceber, por exemplo, um professor que somente exerça o ensino, embora isto possa acontecer com relativa frequência em qualquer nível de ensino. Da mesma maneira, é muito difícil acreditar que alguém somente pesquise sem socializar os resultados de sua busca, apesar de, freqüentemente, ouvirem-se comentários ou críticas sobre o isolamento ou distanciamento de pesquisadores da realidade.

A sexta justificativa diz respeito ao crescimento dos programas de pós-graduação em contabilidade no Brasil, verificado após a promulgação da Lei n.º 9.394/1996, a qual estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), institucionalizando que pelo menos um terço do corpo docente das instituições de ensino superior, a partir de centro universitário, seja constituído de mestres e doutores. Antes da publicação da Lei, o Brasil contava com seis instituições que ofertavam programas de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade, saltando para 22 programas no ano de 2009. Ainda se pode citar o advento das novas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Ciências Contábeis, com o Parecer CNE/CES n.º 289/2003, e da Resolução CNE/CES n.º 10/2004, que propugnam a formação de profissionais dotados de competências profissionais que atendam à heterogeneidade das demandas sociais.

O sétimo argumento está relacionado à questão da necessidade de pesquisas voltadas para a formação de professores e pesquisadores, pois, segundo

Pimenta (2002), a competência profissional dos docentes requer investimentos em estudos sobre a sua formação. Segundo o autor, vive-se um momento de insegurança entre incluir-se no perfil do professor tradicional, detentor do conhecimento como algo pronto, acabado, ou inovar mediante um processo de construção significativa. Caso o professor adote a segunda postura, deverá considerar aspectos que vão influenciar no seu desempenho, como sua concepção sobre o ensino superior, o ensino e a pesquisa, a atitude de pesquisador e produtor de conhecimento, tornando-se, assim, um professor participante do dinamismo social que constrói conhecimento também. Na concepção desse autor, a pesquisa surge como alternativa privilegiada, considerada como um princípio educativo.

1.5 ESTRUTURA DO TRABALHO

O presente estudo, no seu primeiro capítulo, apresenta a contextualização do problema, os objetivos (geral e específicos), a delimitação da pesquisa, a justificativa e a organização do trabalho.

No segundo capítulo, busca-se estabelecer o referencial teórico, o qual fundamenta o estudo. Aborda-se também o papel da educação na formação do indivíduo, a história e evolução do Ensino Superior Brasileiro, bem como sua estrutura, a tipologia das Instituições de Ensino Superior e a história e evolução do ensino de Ciências Contábeis.

Ainda, no referencial, discutem-se os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* brasileiros na área da Contabilidade, bem como a formação de professores em Ciências Contábeis, quanto à prática e aos aspectos técnico-científicos, pedagógicos, sociais e políticos. Evidencia-se, ainda, a formação de pesquisadores em Contabilidade.

Os procedimentos metodológicos são relacionados no terceiro capítulo, que contempla a tipologia da pesquisa, a determinação da população e da amostra do estudo, a definição dos constructos e o tratamento e análise dos dados.

Em seguida, apresenta-se a análise dos dados mediante a utilização da estatística descritiva, bem como as conclusões e recomendações para futuros estudos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico desta pesquisa está subdividido em dois grupos. O primeiro discorre sobre o papel da educação na formação dos indivíduos, demonstrando a sua importância nesse processo. Em seguida, apresenta-se a história, evolução e estrutura do ensino superior brasileiro. Ainda nesse primeiro tópico, serão abordadas a tipologia das instituições de ensino atuantes no Brasil e a história e evolução do ensino das Ciências Contábeis no País.

O segundo trata dos programas de pós-graduação, trazendo a sua história e evolução no Brasil, particularmente os da área contábil. Na sequência, apontam-se os aspectos referentes à formação de professores e pesquisadores dessa área.

2.1 O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO

O processo de formação pode ser desenvolvido pelo constituir, compor, ordenar, fundar, criar, instruir, colocar-se ao lado de, desenvolver-se, dar-se um ser. No entanto, quando tratamos da formação de um indivíduo, em que concepção ela se encaixa? Para Severino (2006, p. 621), é "aquela do alcance de um modo de ser, mediante um devir, modo de ser que se caracterizaria por uma qualidade existencial marcada por um máximo possível de emancipação, pela condição de sujeito autônomo. Uma situação de plena humanidade". Ou seja, é o modo como o indivíduo torna-se humano ou humanizador.

Quanto ao processo de formação do indivíduo pela educação, Severino (2006, p. 621) destaca: "A educação não é apenas um processo institucional e instrucional, seu lado visível, mas fundamentalmente um investimento formativo do humano, seja na particularidade da relação pedagógica pessoal, seja no âmbito da relação social coletiva".

Demo (1994, p. 47), ao retratar a educação, comenta:

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.

A citação de Demo faz menção ao papel da educação na formação de homens críticos e sensatos. Nesse sentido, Martins (2005) assevera que a educação é um processo de socialização e aprendizagem direcionado ao desenvolvimento intelectual e ético de um indivíduo. Quando esse processo se dá nas escolas, denomina-se ensino.

Para Adorno (1995), a educação não pode ser conceituada como modelagem de pessoas, pois não se tem o direito de moldar indivíduos a partir de seu exterior. Para o autor, educar não é meramente repassar conhecimentos, mas auxiliar na formação de pessoas com uma consciência verdadeira.

Nesse sentido, a educação vem desenvolver, contemplar e libertar os seres, pois o manejo correto dessa ferramenta alimentará o senso crítico e o poder de argumentação, fazendo com que eles se desenvolvam e tornem-se conscientes de seus direitos e deveres como cidadãos.

Deve-se destacar, no processo de formação dos indivíduos, a proposição de Platão, para quem educar é formar um homem virtuoso. O autor compara o mundo sensível a uma caverna onde homens se encontram acorrentados e ofuscados pelas sombras projetadas nas paredes. O homem no interior da caverna caracteriza o seu próprio estado de ignorância, e a educação consiste em aplicar todos os meios possíveis para dar boa direção à sua alma, conduzindo-o para fora da caverna.

Morin (2000), ao tratar dos sete saberes necessários à educação do futuro, analisa o conhecimento pertinente, ou seja, a necessidade do indivíduo de conhecer a realidade, possuir uma visão capaz de situar o conjunto e, acima de tudo, estimular a capacidade de colocar a realidade e o conhecimento dentro do conjunto/contexto, pois não é a quantidade de informação nem a sofisticação em uma área específica que conduz à educação moderna.

O autor chama a atenção ainda para a necessidade de interação com a vida social, cultural e política do indivíduo, a qual denomina de identidade humana, pois, segundo ele, os indivíduos fazem parte de uma sociedade e esta faz parte da suas vidas, já que, desde o nascimento, a cultura o orienta. Assim sendo, a educação não pode desconsiderar o relacionamento entre indivíduo e sociedade.

O ensino superior, segundo a LDB, possui o papel de transmitir a cultura, formar para a investigação científica, educar os novos homens de ciência e cultura, ensinar as profissões e a prestar serviços à sociedade. Nesse sentido, Zabala (1998, p. 28) destaca que ensinar é "formar cidadãos e cidadãs, que não estão parcelados em

compartimentos estanques em capacidades isoladas". Paralelamente a essa visão, Perrenoud (2000) afirma que "o ato de ensinar é estimular o desejo de saber e, ainda, reforçar a decisão de aprender".

Complementando, Adorno (1995, p. 6) argumenta:

[...] educação aparenta, hoje, como uma função social global, intimamente associada à idéia de cultura, presa dentro de sua acepção antropológica mais ampla, visando desenvolver a transformação e o progresso social, [...], mais que a adaptação e a integração, [...] exercidas por numerosas e variadas instâncias. Porque ela é aculturação, através da tradição de conhecimentos e da aquisição de um saber-fazer e de um saber-ser; é ela expressa o que é mais fundamental ainda, "visões de mundo", uma "cosmogonia" [...]

Os avanços da sociedade e a vivência de um momento marcado por grandes transformações, decorrentes sobretudo do avanço tecnológico, nas diversas esferas de sua existência; a produção econômica dos bens naturais e as relações políticas da vida fazem com que a educação desponte como chave importante no enfrentamento desse cenário de incertezas que o futuro fomenta. Almeida (2008, p. 43) escreve que a educação deverá passar por uma reforma na maneira de pensar e "ultrapassar a fragmentação dos conhecimentos, religar saberes e transpor as deficiências da sociedade da informação [...]", configurando, assim, um norte para o conhecimento complexo. A autora relembra as afirmações de Edgar Morin, para quem o "educar para a vida" passa a ser o papel e a missão da educação afinada com uma ecologia das ideias.

A educação na vida dos cidadãos não deve pautar-se, única e exclusivamente, pela tradição do saber-fazer, baseado somente na solução de problemas. Ela deve pregar também o saber-viver e o saber-ser, por meio dos quais o cidadão, além de resolver os problemas, terá o discernimento de se inserir na sociedade e saber qual o seu lugar no contexto, assumindo uma educação não fragmentada, realizada mediante a interação com outros indivíduos e a troca de conhecimento e vivência social e cultural.

2.1.1 Ensino superior brasileiro - sua história e evolução

A criação do ensino superior brasileiro deu-se no ano de 1808, após a vinda da família real portuguesa à então colônia descoberta por Pedro Álvares Cabral. Azevedo (1976) detalha que, anteriormente a esse fato histórico, a única maneira de a elite financeira brasileira cursar o ensino superior era deslocar-se até a Universidade de Coimbra, caso a intenção fosse cursar Direito, ou à Universidade de Montpellier, na França, para se formar em Medicina. O ensino no Brasil, nessa época, era realizado pelos jesuítas, os quais ensinavam artes, marcenaria, teologia, práticas agrícolas, entre outros conhecimentos.

A vinda da família real portuguesa para Brasil, fugindo das tropas de Napoleão Bonaparte, trouxe avanços econômicos, como a criação do Banco do Brasil, a instalação de fábricas e a constituição de organismos de imprensa, surgindo, assim, a necessidade de profissionais para suprir o desenvolvimento que se instituíra (WILCKEN, 2005).

Depois disso, deram-se várias ações, como a criação da Academia Real da Marinha e dos Cursos de Cirurgia e Anatomia no Rio de Janeiro, em 1808, da Academia Real Militar e do Curso de Cirurgia na Bahia, em 1810. Essas instituições marcam o início do ensino superior brasileiro, uma vez que foram as primeiras escolas autorizadas a fornecer diplomas de formação superior.

O sistema educacional brasileiro não se desenvolveu muito até a Proclamação da Independência política em 1822. Até essa época, o ensino superior possuía um caráter estatal e religioso, herança da forma de governo e dos jesuítas. Contudo, após esse fato, progressos foram constatados, com a divisão do ensino em duas esferas, a nacional e a provincial. A primeira abrangia o ensino primário e médio da corte e o ensino superior do Brasil, e a segunda compreendia os ensinos primário e médio das províncias.

O ensino avançou com a Constituição da República em 1889. Nessa época, o número de estudantes saltou de 2.300 para 20.000 devido à descentralização do ensino, ou seja, ele perdeu seu caráter estatal, anteriormente questionado, ao autorizar a constituição de instituições de ensino superior privadas e, com isso, aumentar o acesso a esse serviço.

A grande procura pelo ensino, decorrente da facilidade de acesso, levou o então presidente do Brasil, Marechal Hermes da Fonseca, a promulgar, em 1910, um decreto estabelecendo, entre outros pontos, a instituição de exames de admissão, a fiscalização estatal nas escolas tanto públicas como privadas, a criação do Conselho Superior de Ensino e o estabelecimento da figura do livre-docente.

A partir de então, começaram a surgir instituições federais de ensino, como a Universidade Federal do Paraná, em 1912, a Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 1920, a Universidade Federal de Minas Gerais, em 1927, a do Rio Grande do Sul e a Universidade de São Paulo, em 1934.

Com o desenvolvimento econômico brasileiro, na década de 1950, liderado pela urbanização, fez-se necessária uma demanda maior pela educação, o que levou o governo à redução das barreiras para o ingresso nas universidades e à isenção de taxas cobradas dos acadêmicos que ingressassem em instituições públicas, modelo que perdura até os dias de hoje.

Nesse contexto de crescimento, nasceram no Brasil várias instituições, como o Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), a Coordenação de Apoio ao Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA) e a Universidade de Brasília (UnB), legados que ainda hoje contribuem para o desenvolvimento do ensino e do País.

Na década de 1980, uma crise econômica afetou o Brasil e se estendeu ao ensino superior, que apresentou taxas negativas de crescimento, queda na qualidade do ensino e na motivação dos professores, consequências da redução dos recursos financeiros que o governo repassava às instituições. Esses fatos levaram o então presidente do Brasil, José Sarney, a constituir a Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior, com o objetivo de estudar a situação e propor melhorias (PELEIAS, 2006).

Um fator positivo para o ensino superior, nessa época, foi a promulgação da Constituição Federal, em 1988, a qual, em seu artigo 207, determinava a autonomia nas esferas didático-científica, administrativa, de gestão financeira e patrimonial e, ainda, que estas obedeceriam ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988).

Avanços significativos no ensino superior no Brasil aconteceram entre os anos de 1995 e 2002, época em que se instituiu a LDB, a qual definiu, entre outros pontos, a autorização e reconhecimento dos cursos pelo Ministério da Educação e

Ciência (MEC) e o reconhecimento das IESs; a qualificação do corpo docente, devendo as IESs possuir um terço do corpo docente com mestrado ou doutorado; a criação de universidades por campo de saber e a oportunidade de intervenção e até descredenciamento das instituições que não cumprissem as determinações legais.

Nesse mesmo período, houve a criação do Exame Nacional de Cursos, praticado no período de 1996 a 2003, que avaliava os cursos de graduação no que tange aos resultados do processo de ensino-aprendizado. Após 2004, esse exame foi substituído pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), objetivando aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências (INEP, 2009).

Segundo Cunha (2003), houve um notável crescimento do ensino superior no Brasil, promovido pelas Instituições de Ensino Superior privadas, devido ao fácil acesso ao crédito financeiro e à abrangência que essas instituições tomaram em todo o território nacional. Para esse autor, elas contribuírem em muito para a expansão e popularização do ensino no País.

No ano de 2003, aprovou-se a Reforma Universitária, a qual definiu a reestruturação e fortalecimento das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes), pois, segundo o MEC (2009b), após a metade da década de 1990, houve o processo de liberalização do ensino superior, que levou a uma expansão desenfreada das universidades privadas no Brasil. Tanto é assim que, atualmente apenas 30% das vagas ofertadas são em Ifes. Entre outros pontos, a referida reforma trata da democratização do acesso, da garantia da qualidade e da gestão democrática do ensino.

2.1.2 Estrutura do ensino superior brasileiro

O ensino brasileiro está dividido, segundo o artigo 21 da LDB, em duas categorias: 1. Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; e, 2. Educação Superior. Esta última abarca, hoje, no Brasil, um sistema complexo e diversificado de instituições públicas e privadas, com diferentes tipos de cursos e programas, incluindo vários níveis de ensino, desde a graduação até a pós-graduação *lato e stricto sensu*.

A normatização do sistema de ensino superior brasileiro está formalizada na Constituição Federal e na LDB, bem como nos decretos, portarias e resoluções instituídos pelo MEC. Como exemplo, pode-se citar o Decreto n.º 2.406/2007, que trata da Organização do Ensino Superior, a Portaria n.º 2.402/2001, que estipula procedimentos para autorização e reconhecimento de cursos, e a Resolução n.º 10/2002, que define regras para o credenciamento de IESs.

A Lei n.º 5.540/68, também conhecida como Reforma Universitária, marca um momento histórico na estrutura e funcionamento da educação superior brasileira. Muitas das medidas adotadas por essa reforma continuam, ainda hoje, a orientar e conformar a organização desse nível de ensino. A referida legislação trouxe as seguintes implementações: 1) introdução da matrícula semestral por disciplinas e do sistema de créditos; 2) institucionalização da pós-graduação *stricto sensu*, por meio dos cursos de mestrado e doutorado no País; e 3) instituição do vestibular unificado e classificatório, como forma de racionalizar a oferta de vagas.

A reforma universitária preconizou que o ensino superior deveria ser ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado, as quais deveriam oferecer ensino, pesquisa e extensão. Ainda, as universidades deveriam ter autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira, exercida conforme a Lei e seus estatutos.

Na estrutura, observa-se que o ensino superior brasileiro possui duas grandes divisões. A primeira abrange os cursos de graduação, abertos para candidatos que tenham concluído o Ensino Médio ou equivalente e se classificado em processo seletivo; a segunda compreende os cursos de pós-graduação, nos quais podem ingressar candidatos diplomados em cursos de graduação.

Os cursos de pós-graduação são subdivididos em *stricto sensu*: integrados pelos programas de mestrado e doutorado e constituídos pelo ciclo de estudos regulares em seguimento à graduação, com o objetivo de desenvolver e aprofundar a formação previamente obtida; e, *lato sensu*: são oferecidos na forma de especialização, para candidatos que tenham concluído a graduação, com duração mínima de 360 horas, não computando o tempo de estudo individual ou em grupo, bem como o tempo destinado à elaboração de monografia ou trabalho de conclusão de curso. Estes possuem usualmente um objetivo técnico profissional específico, não abrangendo o campo total do saber no qual se inserem (MEC, 2009a).

Os programas de pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado, constituem grau terminal, com duração mínima de um ano, exigência de dissertação em determinada área de concentração, na qual seja revelado domínio do tema e capacidade de concentração, conferindo o diploma de mestre. Esse programa pode assumir a categoria de mestrado profissional, sendo destinado à formação profissional, com estrutura curricular clara e consistentemente vinculada à sua especificidade, articulando o ensino com a aplicação profissional, de forma diferenciada e flexível. Ele admite o regime de dedicação parcial, exigindo a apresentação de trabalho final, sob a forma de dissertação, projeto, análise de casos, performance, produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos, protótipos, entre outras, conforme a natureza da área e os fins do curso.

A segunda categoria dos PPGs *stricto sensu* é a do doutorado, o qual se constitui no segundo nível de formação pós-graduada, tendo por fim proporcionar formação científica ou cultural, ampla e aprofundada. Desenvolve a capacidade de pesquisa, com duração mínima de dois anos, e há exigência de defesa de tese em determinada área de concentração, que contenha trabalho de pesquisa com real contribuição para o conhecimento do tema, conferindo, assim, o título de doutor.

Nos PPGs *lato sensu*, cabe citar os sequenciais, uma nova modalidade, porém normatizada na LDB. São organizados por campo de saber de diferentes níveis de abrangência, sujeitos à autorização e reconhecimento, abertos a candidatos portadores de certificados de nível médio que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino. Destinam-se à obtenção ou atualização de qualificações técnicas, profissionais ou acadêmicas, ou de horizontes intelectuais em campos das ciências, das humanidades e das artes. Tais cursos subdividem-se em: cursos sequenciais de formação específica, sequenciais de complementação de estudos, sequenciais de complementação de estudos com destinação individual e sequenciais de complementação de estudos com destinação coletiva.

A estrutura do ensino superior brasileiro abrange também os programas de extensão, abertos à comunidade em geral. A extensão é entendida como uma prática acadêmica que interliga a universidade, nas suas atividades de ensino e de pesquisa, às necessidades da população, possibilitando a formação do profissional-cidadão. A consolidação da prática da extensão permite a constante busca do equilíbrio entre as demandas socialmente exigidas e as inovações que surgem do trabalho acadêmico.

2.1.3 Tipologia das entidades do ensino superior

A tipologia das IESs no Brasil foi redefinida pela LDB, trazendo inovações no sistema de ensino superior, principalmente quanto à natureza e dependência administrativa. No que concerne à natureza acadêmica, constata-se que ela foi definida por decretos complementares, tais como os Decretos n.º 3.860/01, revogado pelo 5.773/06, e 2.406/97.

No nível das instituições, isto é, no plano vertical, além das já existentes, foram criados mais dois tipos: a universidade especializada e os centros universitários. No plano horizontal, instituíram-se novos tipos de cursos e programas, tais como os cursos sequenciais (no nível da graduação), os mestrados profissionais (no nível da pós-graduação) e a regulamentação da educação à distância.

As universidades, segundo o Decreto n.º 5.773/2006, caracterizam-se pela oferta regular de atividades de ensino, pesquisa e extensão, devendo apresentar indissociabilidade entre elas. Além disso, gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial.

Elas deverão apresentar produção intelectual institucionalizada, mediante o estudo de temas relevantes, abrangendo cursos de graduação e pós-graduação, com programas de mestrado e doutorado, e, segundo a legislação, necessitarão estar em funcionamento regular e com avaliação positiva da CAPES.

Outra característica dessa categoria é que um terço do corpo docente, no mínimo, deverá possuir titulação acadêmica de mestrado ou doutorado e um terço do corpo docente deverá ter regime de tempo integral, conforme ressalta o artigo 52 da Lei n.º 9.394/1996.

Os Centros Universitários caracterizam-se por concentrarem suas atividades de ensino e pesquisa em um ou mais campos do saber, tanto em áreas básicas como nas aplicadas. O Decreto n.º 5.773/2006 define-os como instituições de ensino superior pluricurriculares, marcadas pela excelência do ensino oferecido, e comprovada pelo desempenho de seus cursos nas avaliações do MEC. Ainda, tais instituições possuem autonomia na gestão, característica idêntica à das universidades.

Essas instituições também necessitam apresentar pelo menos um terço de seu corpo docente com regime de tempo integral, desenvolvendo planejamento e avaliando atividades, conforme determina o Decreto n.º 4.914/2003. Ainda, precisam

possuir, entre outros atributos, segundo o artigo 8 da Resolução CE/CES 10/2002, cinco ou mais cursos de graduação, ter institucionalizado o programa de avaliação, ter avaliação institucional positiva do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e não ter pedido de reconhecimento de curso superior negado pelo Conselho Nacional de Educação nos últimos cinco anos.

A diferença entre a universidade e os centros universitários está na questão da pesquisa, pois as primeiras necessitam praticar essa atividade, enquanto o segundo grupo não possui a obrigação de desenvolvê-la. No entanto, deverá prezar pelas atividades de ensino com excelência e de extensão.

O Decreto n.º 5.773/2006 relaciona as Faculdades Integradas ou Faculdades- instituições com propostas curriculares em mais de uma área de conhecimento - organizadas para atuar com regimento comum e comando unificado. Essa categoria poderá ministrar cursos sequenciais em nível de graduação e pós-graduação e, ainda, praticar atividades de extensão.

As instituições definidas acima não possuem especificações legais sobre a exigência das atividades de pesquisa, excelência no ensino, dedicação em tempo integral de um terço dos docentes, como também sobre o desempenho de docentes e das avaliações do MEC. As avaliações têm o intuito de apresentar o desempenho das instituições para verificar se elas podem permanecer exercendo as atividades. Também a criação de cursos e as alterações nas estruturas curriculares necessitam de prévia autorização do Poder Executivo, devendo o MEC homologar tais pedidos.

Os Institutos ou Escolas Superiores têm a finalidade de ministrar cursos nos vários níveis, sejam eles sequenciais, de graduação, de pós-graduação ou de extensão. Essas entidades visam à formação continuada e complementar para o magistério da Educação Básica, devendo seu corpo docente ter titulação mínima de pós-graduação e 10% possuir titulação de mestre ou doutor e, ainda, pelo menos, um terço em regime integral e metade com comprovação de experiência na Educação Básica.

Essa modalidade, segundo a Resolução CP n.º 1/1999, poderá realizar os seguintes cursos: 1) Curso Normal Superior, para licenciatura de profissionais em Educação Infantil e de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental; 2) cursos de licenciatura destinados à formação de docentes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio; 3) programas de formação continuada, indicados à atualização de profissionais de educação básica nos diversos níveis; 4) programas

especiais de formação pedagógica, dirigidos a portadores de diploma de nível superior que desejem ensinar nos anos finais do Ensino Fundamental ou Médio, em áreas de conhecimento ou disciplinas específicas; 5) formação pós-graduada, de caráter profissional, voltada para a atuação na Educação Básica.

As IESs acima descritas são divididas conforme sua natureza jurídica, segundo a Lei n.º 9.394/1996, podendo assumir a figura de instituições públicas e privadas. O primeiro grupo é mantido e administrado pelo Poder Público, enquanto, no segundo, pessoas físicas ou jurídicas de direito privado administram as instituições.

As IESs privadas podem ser divididas em: comunitárias, confessionais ou filantrópicas. Todas se caracterizam por ser administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, contudo não têm fins lucrativos. As entidades comunitárias devem possuir uma entidade representante da comunidade, conforme a Lei n.º 9.394/1996.

As entidades designadas de confessionais, segundo a Lei n.º 9.394/1996, são instituições de educação compostas por grupos que atendem a uma orientação confessional e ideológica específica. Nesse sentido, pode-se citar congregações religiosas, como a Pontifícia Universidade Católica.

Por fim, a legislação define as entidades filantrópicas, que necessitam receber o título de filantropia e, ainda, aplicar seus recursos e seu resultado integralmente no território nacional e na manutenção e desenvolvimento de seus objetivos institucionais.

2.1.4 Ensino superior de Ciências Contábeis - história e evolução

O Ensino da Contabilidade está intimamente ligado ao desenvolvimento das teorias e práticas das Ciências Contábeis, as quais, para Ludícibus (2006), estão atreladas ao grau de evolução comercial, social e institucional das sociedades, cidades ou nações. Silva (1981) destaca que a Contabilidade e, por consequência, a formação do seu profissional, estão cada vez mais associadas ao aumento da complexidade das operações desenvolvidas pelas empresas, pois, a partir do aumento das transações e das necessidades empresariais, as organizações

passaram a buscar contadores mais qualificados para enfrentar esses novos desafios.

Vlaemminck (1961) define a evolução da Contabilidade como a ciência que aparece, expande-se, degenera-se ou retrai-se ao compasso da evolução econômica das civilizações, nas diversas regiões e distintas épocas da história. O autor destaca o paralelismo entre a evolução econômica geral e a evolução de um dos métodos contábeis a serviço da economia das empresas: a técnica das contas.

Schmidt (2000, p. 12) certifica que a Contabilidade manifestou-se antes de o homem desenvolver a civilidade. Nesse sentido, destaca que a Contabilidade, ciência indispensável para o progresso humano, perseguiu a evolução do homem, estando por conseguinte ligada à sociedade. Para o autor, o seu produto reflete o meio social de seus usuários em termos de espaço e de tempo.

Consenza (2001, p. 61), ao analisar o ensino da Contabilidade e o seu futuro, sublinha que "aqueles profissionais que, hoje, ainda ficam presos ao passado e só conhecem, exclusivamente, a Contabilidade em termos de partidas dobradas, debitando e creditando, sem agregar nenhum valor à empresa, estão com seus dias contados", revelando a nova necessidade das organizações e, por decorrência, do ensino do profissional contábil.

Os primeiros vestígios do ensino da Contabilidade no Brasil, como já mencionado anteriormente, estão atrelados ao desenvolvimento econômico, cultural e político decorrente da vinda da família real portuguesa no ano de 1808. Esse fato demandou maiores cuidados com os negócios públicos e privados da então colônia. Nesse cenário, foi instituída, em 23 de novembro de 1808, no Rio de Janeiro, a cadeira de Ciências Econômicas, que passou a divulgar conhecimentos pertinentes às necessidades da época.

Outro acontecimento importante no desenvolvimento do ensino foi a criação das aulas de Comércio, no Rio de Janeiro, no ano de 1809. No entanto, somente a partir da década de 1830, as aulas de Comércio passaram a ter mais clareza, pois começou-se a constituir legislações pertinentes a tempo de curso, disciplinas abordadas e critérios para seleção.

O desenvolvimento do Brasil nos anos 1950, demonstrado pela promulgação do Código Comercial, a expansão das estradas de ferro, a ampliação dos investimentos estrangeiros e o aumento da cultura do café culminaram na reorganização das aulas de Comércio, as quais, além de não atraírem os alunos, necessitavam de reformas no

escopo anterior para atender ao novo cenário. Assim, foi criado, no ano de 1856, o Instituto Comercial do Rio de Janeiro, que trouxe significativas mudanças na grade curricular.

Saes e Cytrynowicz (2001) associam a Proclamação da República às grandes mudanças no ensino comercial brasileiro. Aquela foi a época em que o antigo Instituto Comercial Brasileiro foi substituído pela Academia de Comércio do Rio de Janeiro, que, além de ser declarada de utilidade pública, detinha oficialmente o reconhecimento de seus diplomas.

Os mesmos autores destacam a criação de dois níveis de formação; um deles de formação geral, essencialmente prático, que habilitava para as funções de guarda-livros, perito judicial e empregos na área da Fazenda. O segundo nível, considerado superior, preparava os egressos para exercer cargos de agentes-consultores, funcionários dos Ministérios das Relações Exteriores, atuários das companhias de seguros e chefes de contabilidade de estabelecimentos bancários e de grandes empresas.

Após diversas alterações no ensino da Contabilidade nessa época, surge, com o Decreto n.º 20.158, de 30 de junho de 1931, a regulamentação da profissão de contador e a reorganização do ensino comercial, o qual era dividido em propedêutico, técnico e superior. Finalizando as mudanças anteriormente definidas, o Decreto n.º 6.141, de 28 de dezembro de 1943, estabeleceu as bases de organização e de regime do ensino comercial.

Cercado por um período pós-guerra, o Brasil, segundo Vianna e Villela (2005 p. 41), passou por um "reforço da industrialização baseada na substituição de importações e na continuidade do nacionalismo de cunho pragmático", cenário propício para a criação do curso superior de Ciências Contábeis e Atuárias, o qual foi instituído mediante Decreto-Lei n.º 7.988, de 22 de setembro de 1945, que, entre outras disposições, determinava a duração de quatro anos e concedia o título de bacharel em Ciências Contábeis a seus egressos.

Em 1946, o governo de São Paulo instituiu a Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas (FCEA), que, posteriormente, passou a ser denominada Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FEA), importante centro de estudos e desenvolvimento do pensamento contábil. O Ensino Superior denominado de Ciências Contábeis e Atuárias, no ano de 1951, mediante o Decreto n.º 1.401, foi desmembrado em Ciências Contábeis e Ciências Atuárias.

Com a promulgação do Decreto n.º 9.295, de 27 de maio de 1946, criou-se o Conselho Federal de Contabilidade e definiram-se as atribuições do contador e do guarda-livros. Nesse decreto, estabeleceu-se a estrutura organizacional do conselho e sua finalidade, a qual se centrava na fiscalização do exercício da profissão do contabilista.

O capítulo VI dessa legislação definiu as atribuições profissionais do contador: organização e execução de serviços de contabilidade em geral, escrituração dos livros de contabilidade obrigatórios, assim como de todos aqueles necessários ao conjunto da organização contábil, e levantamento dos respectivos balanços e demonstrações e, ainda, perícias judiciais ou extrajudiciais.

As transformações no ensino contábil, após 1951, estão inseridas num contexto de transformações econômicas no Brasil. Tavares (1975, p. 61) aponta que "os empresários privados revelaram sua vocação industrial ao aproveitarem os anos mais favoráveis do setor externo para importar em grande quantidade equipamentos", a aplicação do Plano de Metas de Juscelino Kubitschek, o crescimento do Produto Interno Bruto e o aumento na produção de bens duráveis e de capital.

Nesse cenário, grandes alterações podem ser citadas, como a promulgação da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que criou a LDB e o Conselho Federal de Educação (CFE), fixando currículos mínimos e duração dos cursos. Depois de instituído o CFE, este, mediante o Parecer n.º 397/1962, dividiu as disciplinas do curso em formação básica, que continha conhecimentos gerais, e em formação profissional, com conhecimentos específicos contábeis.

Com o Parecer n.º 3, emitido em 1992 pelo CFE, o curso de Ciências Contábeis passou a ter uma carga de 2.700 horas/aula, estabelecida entre 4 e 7 anos no período diurno e entre 7 e 5 anos para o noturno. Esse Parecer determinou parâmetros para que as Instituições de Ensino Superior elaborassem seus currículos mediante a identificação do perfil do profissional a ser formado e, também, segregou as disciplinas do curso em três categorias de conhecimento: 1) formação geral e de natureza humanística; 2) conhecimentos de formação profissional; e 3) conhecimentos e atividades complementares.

A reformulação das LDBs, no ano de 1996, introduziu alterações importantes em todo o Ensino Superior brasileiro, como a qualificação e regime de trabalho do corpo docente, a produção intelectual e o perfil profissional ligado à formação da cultura regional e nacional. Paralelamente, promulgaram-se as diretrizes nacionais

dos cursos de Ciências Contábeis pelo Parecer n.º 146/2002, o qual estipulou os procedimentos a serem adotados pelas Instituições de Ensino Superior que ofertassem esse curso.

Até o ano de 2004, vários pareceres foram emitidos, contudo todas essas normativas estão consolidadas na Resolução CNE/CES n.º 10/2004, que institui as diretrizes curriculares nacionais e estabelece o perfil desejado do egresso em termos de competências e habilidades, sistema de avaliação do estudante, definição de estágio e monografia e os componentes curriculares integrantes.

Atualmente, a importância do ensino da contabilidade pode ser expressa pelo crescimento das IESs que oferecem esse curso. O Gráfico 1, a seguir, apresenta a evolução dos números ao longo do tempo. No ano de 1973, o Brasil possuía 131 cursos, passando para 923 em 2007. Em 30 de abril de 2010, o País tinha 1.153 IESs que ofertavam o curso de Ciências Contábeis em nível de graduação.

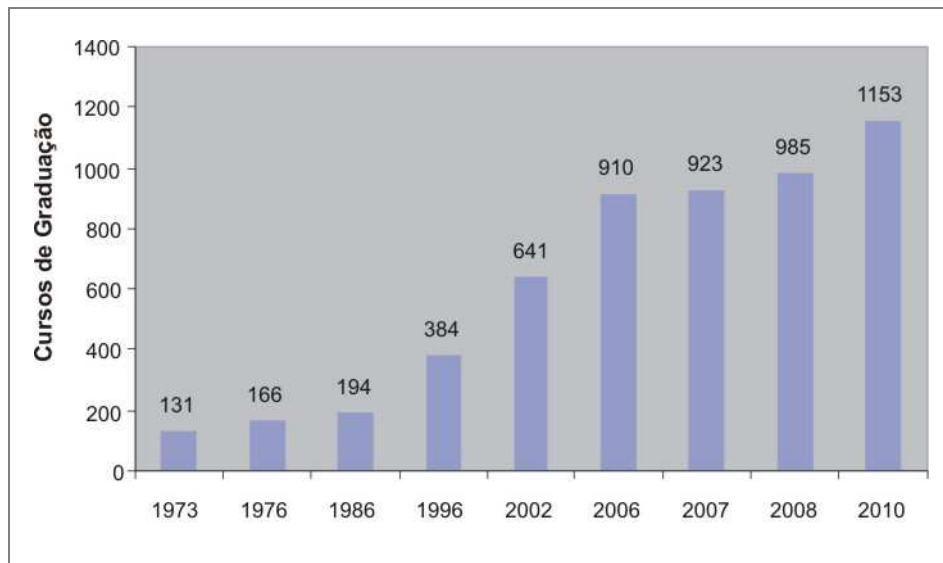


GRÁFICO 1 - EVOLUÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM CONTABILIDADE - BRASIL - 1973/2010

FONTE: Adaptado de INEP (2010)

Da totalidade das instituições de ensino que ofertaram a graduação em Contabilidade no ano de 2008, 146 eram IESs públicas e 839, privadas. Nos dados relativos a 2010, as IESs públicas somaram 179 organizações, enquanto que as privadas totalizaram 974 instituições.

2.2 PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* NO BRASIL

Ao longo da história, houve variações e atualizações no ensino, algumas das quais perduram até nossos dias no cenário educacional brasileiro. Os programas, anteriormente voltados para o universo acadêmico, abrangem atualmente, além da formação de docentes, a preparação de profissionais capacitados ao mercado empresarial.

Spagnolo e Gunther (1986) destacam que, até a metade dos anos 1980, os egressos dos PPGs tinham como destino profissional as universidades. No entanto, após essa época, a necessidade de pessoal qualificado cresceu em outros setores da vida social, como empresas e administração pública, que passaram a buscar mestres e doutores. A grande maioria desses egressos, contudo, ainda busca a universidade como destino profissional.

Atualmente, os PPGs atentam para a interdisciplinaridade de seus currículos, deixando para trás a visão da predominância disciplinar. A identidade dos PPGs também evoluiu ao longo de sua história, passando de sistema uni-institucional para experiências pluri-institucionais.

A evolução e consolidação dos programas de pós-graduação no Brasil pode ser demonstrada pelo número de alunos matriculados e titulados. No ano de 1996, o País tituló 10.499 mestres e 2.985 doutores, e, em 2007, formaram-se 30.568 mestres e 9.919 doutores. A CAPES mostra também a quantidade de alunos titulados em programas de mestrado profissionalizados. Em 1999, primeiro ano dessa categoria, formaram-se 56 alunos, número que aumentou para 2.331 em 2007 (CAPES, 2009b).

2.2.1 Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Contabilidade

A implantação dos primeiros programas *stricto sensu* em Contabilidade no Brasil ocorreu nos anos de 1970. O pioneiro foi o Programa de Mestrado da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo. Nessa

mesma década, foi criado o Programa de Mestrado em Ciências Contábeis da Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro, que, em 1991, foi reestruturado e transferido para a Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

Em 1978, foi implantado o Programa de Doutorado em Ciências Contábeis na FEA/USP, primeiro no Brasil, que vem influenciando de maneira decisiva a pesquisa contábil brasileira, pois a maioria absoluta dos doutores em Ciências Contábeis brasileiros é egressa desse programa. Ainda, em 1978, criou-se o Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Contábeis da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, fortemente apoiado por professores da FEA/USP.

Ao longo da década de 1980, não foram implantados novos programas *stricto sensu* em Contabilidade, o que voltaria a ocorrer na década de 1990 e início do século XXI, devido às seguintes necessidades: 1) a Lei de Diretrizes e Bases Nacional n.º 9.394/96 apresentou as exigências de que a qualificação mínima de pelo menos um terço do corpo docente das Instituições de Ensino Superior, a partir de Centro Universitário, fosse a titulação de mestrado, além da necessidade de haver professores em tempo integral dedicados à docência e à pesquisa; e, 2) o aumento na oferta de cursos superiores de Contabilidade no Brasil, conforme demonstrado no Gráfico 1.

Além da maior oferta de programas *stricto sensu*, ocorreram e vêm ocorrendo mudanças no sistema de avaliação da pós-graduação brasileira, por meio da atuação da CAPES. Na avaliação realizada em 2004, relativa ao triênio 2001-2003, foram descredenciados dois programas: o da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e o da Fundação Visconde de Cairu, na Bahia. Após a referida avaliação, o PPG em Ciências Contábeis da UERJ conseguiu seu credenciamento.

Atualmente, o Brasil conta com 04 programas de doutorado em Contabilidade e 18 de mestrado, conforme mostra o Quadro 1. A seguir, serão apresentados mais detalhadamente alguns programas de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade.

QUADRO 1 - PPGs EM CONTABILIDADE NO BRASIL

PROGRAMA	IES	ESTADO	CURSO
Ciências Contábeis	FUCAPE	ES	Mestrado/Doutorado
Ciências Contábeis	FUCAPE	ES	Mestrado
Ciências Contábeis	UFMG	MG	Mestrado
Ciências Contábeis	UFPE	PE	Mestrado
Ciências Contábeis	UFRJ	RJ	Mestrado
Ciências Contábeis	UERJ	RJ	Mestrado
Ciências Contábeis	UNISINOS	RS	Mestrado
Ciências Contábeis	FURB	SC	Mestrado/Doutorado
Ciências Contábeis	UPM	SP	Mestrado
Ciências Contábeis	UNIFECAP	SP	Mestrado
Ciências Contábeis e Atuariais	PUC/SP	SP	Mestrado
Contabilidade	UFBA	BA	Mestrado
Contabilidade	UFPR	PR	Mestrado
Contabilidade	UFSC	SC	Mestrado
Contabilidade - UnB - UFPB - UFM	UnB	DF	Mestrado/Doutorado
Contabilidade e Controladoria	UFAM	AM	Mestrado
Controladoria e Contabilidade	USP	SP	Mestrado/Doutorado
Controladoria e Contabilidade	USP/RP	SP	Mestrado

FONTE: Adaptado de CAPES (2009b)

Como já foi mencionado, o programa de pós-graduação em Contabilidade pioneiro no Brasil foi o da Universidade de São Paulo (USP). Fundado em 1970, possui como área de atuação a de Contabilidade e Controladoria, sendo seus objetivos: 1) possibilitar e garantir uma formação global e crítica de docentes e pesquisadores capacitados para o exercício da cidadania, formação profissional e desenvolvimento pessoal; 2) oferecer apoio técnico e científico à editoria da Revista *Contabilidade & Finanças*, publicação periódica do Departamento de Contabilidade e Atuária da FEA-USP; 3) oferecer apoio técnico-científico à Coordenação e Comitê Científicos do Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, evento do Departamento de Contabilidade e Atuária da FEA-USP; 4) compor equipes de pesquisa, consultoria e assessoria dos laboratórios e centros de estudos do Departamento de Contabilidade e Atuária da FEA-USP; e, 5) estabelecer parcerias com entidades afins, bem como colaborar para que programas nacionais de pós-graduação do campo das Ciências Contábeis aperfeiçoem suas ofertas de cursos e pesquisas científicas (PPG em Contabilidade FEA/USP, 2009).

O PPG *stricto sensu* em Contabilidade da Pontifícia Universidade Católica - PUC/SP iniciou suas atividades em 1978 e foi um dos primeiros programas, na sua área de conhecimento, credenciado pela CAPES em âmbito nacional. Seus objetivos dizem respeito a: 1) produção do conhecimento científico para a compreensão, avaliação e estruturação econômico-financeira das organizações; 2) desenvolvimento da competência de pesquisa científica nos campos de Contabilidade e Auditoria, Controladoria Econômica de Gestão e Finanças Corporativas; 3) capacitação de

docentes e profissionais para atuação nas áreas de Contabilidade, Controladoria e Finanças; 4) estímulo à divulgação de produção científica docente e discente relacionada com as áreas de Contabilidade, Financeira e Controladoria (PPG em Contabilidade PUC/SP, 2009).

O Programa de Mestrado em Ciências Contábeis da Universidade Estadual do Rio de Janeiro teve sua origem no Instituto Superior de Estudos Contábeis da Fundação Getúlio Vargas (ISEC/FGV), tendo sido transferido para a FAF-UERJ em 1990. Seu objetivo centra-se no desenvolvimento de atividades acadêmicas que propiciem o estudo e pesquisa empírica dos métodos contábeis, sobretudo em relação ao Controle de Gestão – aquelas atividades relacionadas ao planejamento e controle das entidades públicas e privadas (PPG em Contabilidade UERJ, 2009).

O Mestrado em Ciências Contábeis da UFRJ iniciou suas atividades em 1998 e possui como objetivo central o aprimoramento e formação de professores para o Ensino Médio e Superior, além da de pesquisadores. Tal meta requer um trabalho simultâneo de aperfeiçoamento dos conhecimentos técnicos dos alunos do mestrado e de sua preparação para exercer o magistério e atividades de pesquisa (PPG em Contabilidade UFRJ, 2009).

A Universidade de Brasília (UnB), juntamente com Universidades Federais de Pernambuco (UFPE), da Paraíba (UFPB) e do Rio Grande do Norte (UFRN), celebraram, em 12 de novembro de 1999, convênio de cooperação e intercâmbio técnico-científico e pedagógico com os objetivos de implantar o programa de pós-graduação *stricto sensu* na área de Ciências Contábeis e de implementar programas e projetos de ensino e pesquisa em áreas de interesse conjunto. Atualmente, o programa possui os níveis de mestrado e doutorado, proporcionando aos estudantes uma proposta inovadora e relevante, uma vez que faz bom uso dos recursos disponíveis nas instituições participantes (PPG em Contabilidade UnB, 2009).

O Programa de Mestrado em Ciências Contábeis da Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado foi criado em 1999, recomendado pelo ofício CTC/CAPES n.º 106/102, de 18 de março de 2002. Esse programa objetiva ser uma escola de Gestão de Negócios comprometida com a busca da excelência. Isso está expresso nas duas linhas de pesquisa do Programa: Controladoria Aplicada e Contabilidade Financeira. Possui ainda grupos de pesquisa na área da educação contábil (PPG em Contabilidade FECAP, 2009).

No ano de 2000, a Universidade Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) iniciou a oferta do PPG *stricto sensu* em Contabilidade no Estado do Rio Grande do Sul, sendo até hoje a única instituição daquele estado com a proposta de qualificar profissionais que a compreendam como um corpo de conhecimentos. O PPG propicia a modelagem de sistemas de informação para a gestão econômica e estratégica das organizações. Além disso, contribui para a formação de sólidos conhecimentos contábeis dos que exercem a profissão ou são seus usuários, nas áreas de Contabilidade e Controladoria (PPG em Contabilidade UNISINOS, 2009).

A Universidade Federal do Paraná (UFPR) possui o credenciamento e reconhecimento de seu PPG *stricto sensu*, conforme Ofício n.º 617/2004/CTC/CAPEES, de 21 de dezembro de 2004, e tem como missão "ser um curso de excelência na Região Sul do País, atuando com elevados padrões na produção científica e formando Mestres em Contabilidade para atuarem como docentes, pesquisadores ou como profissionais altamente qualificados". É o único no Estado do Paraná a ofertar PPG *stricto sensu* em Contabilidade (PPG em Contabilidade UFPR, 2009).

O programa de Pós-Graduação em nível de mestrado da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) iniciou suas atividades no ano de 2004 e tem como objetivo contribuir de forma mais efetiva para a renovação da contabilidade por meio do curso, formando cientistas habilitados a essa missão, cujos embates já se iniciaram e que não podem mais ser ignorados (PPG em Contabilidade UFSC, 2009).

O Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Universidade Regional de Blumenau teve seu Mestrado em Ciências Contábeis recomendado pela CAPES, em 24 de maio de 2005, e o seu Doutorado em Ciências Contábeis e Administração recomendado pela CAPES, em 17 de abril de 2008. São seus objetivos: 1) formar professores para desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão em Ciências Contábeis, com ênfase em Controladoria; 2) produzir conhecimentos teóricos que tenham, ao mesmo tempo, um alcance prático nesses contextos específicos; 3) desenvolver e disseminar conhecimentos de Contabilidade Financeira e controle de gestão de organizações que fortaleçam o arcabouço teórico da controladoria e sua utilização nas organizações (PPG em Contabilidade FURB, 2009).

No ano de 2005, o Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade da FEA-RP/USP iniciou as atividades tendo como objetivo a formação de docentes-pesquisadores na perspectiva de desenvolvimento da ciência e de

mecanismos para sua aplicação, vinculados à controladoria e à contabilidade como áreas de conhecimento científico, de forma comprometida com sua inserção social. O programa entende que a produção intelectual é de vital importância, pois contribui para o conhecimento e para a sociedade em geral e promove a formação de novos pesquisadores. Nesse sentido, tem adotado estratégias para o desenvolvimento de uma produção consistente e relevante de seus docentes e discentes (PPG em Contabilidade FEA-RP, 2009).

O Mestrado em Ciências Contábeis da Fucape Business School visa à formação de profissionais com capacidade de análise e reflexão, direcionada ao desenvolvimento e implementação de novos processos empresariais, por meio de aplicações de técnicas quantitativas e qualitativas e em sintonia com a realidade do mercado e os atuais cenários competitivos; formação de pesquisadores, professores universitários e especialistas de alto nível, no âmbito das Ciências Contábeis; desenvolvimento de estudos avançados e sistemáticos na área de Ciências Contábeis; e, estímulo ao autodesenvolvimento e à competência profissional por meio de uma programação eficaz, visando ao aperfeiçoamento contínuo de profissionais. O doutorado da referida instituição propõe-se a formar profissionais com alto nível de capacidade de análise e reflexão, para atuar na docência, na pesquisa e na gestão de organizações públicas e privadas brasileiras. Trata-se do quarto doutorado com foco em Ciências Contábeis no Brasil e o 26.º se consideradas as áreas de Ciências Contábeis e Administração juntas (PPG em Contabilidade FUCAPE, 2009).

O PPG *stricto sensu* da Universidade Federal de Minas Gerais, único desse estado, possui como objetivo de seu mestrado a formação de pessoas com qualificação técnica e científica para exercerem atividades de ensino e pesquisa, além de oportunizar o aprofundamento em conhecimento profissional e acadêmico no sentido de possibilitar o desenvolvimento das habilidades necessárias à condução de pesquisas em Contabilidade e Controladoria. Esses objetivos estão embasados na missão de se consolidar como um curso de excelência na Região Sudeste do País, atuando com elevados padrões na produção científica, formando mestres para trabalharem como docentes, pesquisadores ou profissionais altamente qualificados na área de contabilidade (PPG em Contabilidade UFMG, 2009).

O PPG em Contabilidade da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) tem como objetivos desenvolver e aprofundar a formação adquirida nos cursos de graduação e conduzir ao grau de mestre em Ciências Contábeis, em nível de mestrado

acadêmico; formar professores e pesquisadores qualificados para o desempenho de atividades relacionadas com a educação superior; contribuir para a produção de conhecimento científico na área em questão; contribuir para o atendimento de necessidades de aperfeiçoamento de sistemas e modelos contábeis vigentes em organizações públicas, privadas e do terceiro setor (PPG em Contabilidade UFPE, 2009).

A Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) aprovou seu programa de mestrado profissional em Controladoria Empresarial no ano de 2007, e possui como objetivo formar mestres nessa área, visando desenvolver executivos ou assessores de elevado padrão, capacitados para gerir informações estratégicas e auxiliar na formação de docentes e pesquisadores (PPG em Contabilidade UPM, 2009).

A Universidade Federal da Bahia (UFBA), por meio do seu Departamento de Contabilidade, oferta o programa de mestrado na área contábil, com o intuito de formar professores e pesquisadores (PPG em Contabilidade UFBA, 2009).

2.2.2 Aspectos sobre a formação de professores de contabilidade

A necessidade de pesquisas sobre a formação do professor e a qualidade de seu ensino ganham corpo na explanação de Nassif e Hanashiro (2001, p. 100), os quais afirmam que o docente é figura importante no sucesso ou fracasso do processo educativo, pois "sobre ele recai uma grande responsabilidade quanto aos resultados esperados no que diz respeito à formação de profissionais que atuam no mercado de trabalho".

Nesse sentido, Andere (2007) compara o profissional docente com o gestor da educação, devido à cobrança pela capacitação, qualificação e revisão das competências e saberes para acompanhar a evolução do mercado e das novas tecnologias.

Nunes (2000) analisa que o novo profissional formado na academia deve estar preparado para buscar soluções, possuindo um perfil de inovação e desenvolvimento social. Para a concretização dessa necessidade, o professor que suportará esse cenário, segundo Nunes (2000, p. 70), é aquele que "[...] 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 [...].

Os estudos atuais sobre a formação de professores sugerem uma reviravolta no tema, pois as pesquisas, antes concentradas, passaram a ter um caráter abrangente, levando em conta fatores históricos e a vida profissional e individual, adquiridos e construídos pelo professor ao longo de sua trajetória.

O processo de formação evoluiu ao longo da história. Pachane (2003) apresenta cinco modelos para classificar esse processo na década de 1970: 1) modelo tradicional; 2) modelo de orientação social; 3) modelo de orientação acadêmica; 4) modelo de reforma personalista; e, 5) modelo das competências.

Nos anos de 1980, a visão foi reformulada por Zeichner, que apresentou apenas quatro categorias: 1) tradicional-artesanal; 2) personalista; 3) condutista; e 4) orientada para a indagação (reflexiva).

Os estudos acerca da formação do professor do Ensino Superior, até meados dos anos de 1980, eram praticados na segregação da sua formação e da prática cotidiana. Contudo, após essa época, o foco dos estudos passou a considerar, segundo Nunes (2001, p. 28):

a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscando resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

Nóvoa (1995, p. 19), ao comentar a questão acima, destaca que o surgimento das pesquisas está inserido "num universo pedagógico, num amálgama de vontades de produzir um outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores".

Na década de 1990, segundo Pachane (2003), Nemser Feiman propôs adaptações às visões anteriormente descritas para classificar a formação do professor, citando cinco grupos: 1) acadêmica; 2) tecnológica; 3) pessoal ou personalista; 4) crítica/social; e, 5) prática.

Dentro desse novo paradigma, Pimenta (1999), ao analisar a situação, a partir da prática com alunos de licenciatura, destacou a importância da mobilização dos saberes da experiência para a construção da identidade profissional do professor. Nesse sentido, a autora identifica três tipos de saberes: 1) experiência: aprendida pelo

professor desde quando aluno, com os professores significativos, assim como o que é produzido na prática num processo de reflexão e troca com os colegas; 2) conhecimento: revisão da função da universidade na transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades num contexto contemporâneo; e, 3) saberes pedagógicos: questão do conhecimento juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos e que será construído a partir das necessidades pedagógicas reais. A autora enfatiza a importância de que a fragmentação entre os diferentes saberes seja superada, considerando a prática social como objetivo central, o que possibilitaria uma ressignificação dos saberes na formação dos professores.

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

Assim, assume-se a classificação proposta por Vasconcelos (2000), a qual utiliza todas essas competências, conforme a Figura 1, nos seguintes grupos: 1) prática; 2) técnico-científica; 3) pedagógica; e, 4) social e política. Tal metodologia foi utilizada ou citada em estudos como os de Peleias (2006), Andere (2007) e Andere & Araújo (2008).

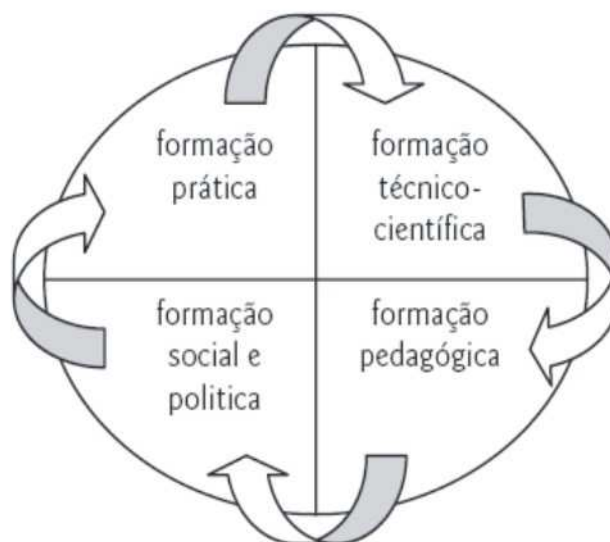


FIGURA 1 - MODELO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR CONFORME VASCONCELOS (2000)
 FONTE: *Hernandes et al.* (2006, p. 70)

A seguir, serão apresentados os grupos componentes do modelo de formação do professor proposto por Vasconcelos (2000).

2.2.3 Formação prática

A formação prática está relacionada com a experiência profissional e o domínio prático do docente, adquiridos ao longo da sua atuação profissional, seja nas organizações, no ensino ou na pesquisa. Essa formação possibilita ao docente proporcionar ao aluno uma visão mais real e atualizada, permitindo-lhe traçar um paralelo entre a teoria explicada e a prática vivenciada.

Para Vasconcelos (1994), o professor detentor dessa formação poderá estabelecer uma ligação entre a academia e a sociedade, auxiliando, conseqüentemente, na formação de seus alunos para enfrentar o mercado de trabalho com maior eficiência e eficácia. A ponte realizada pelo professor entre a teoria e a prática, segundo o autor, é fator de garantia de competência para o exercício de sua função, pois o processo de ensino-aprendizagem torna-se mais fácil a partir do momento em que o docente traz para a sala de aula informações e situações que acontecem no mundo real.

Quanto à preocupação do professor de Contabilidade de aliar a teoria contábil com a prática, Laffin (2002) revela que isso possibilita a reflexão das ações do dia a dia no processo ensino-aprendizagem, mas, infelizmente, não é tomado como fundamental nessa área de ensino. Para o autor, o professor de Contabilidade necessita ter uma compreensão epistemológica sobre conteúdos, métodos e objetivos, assim como sobre as ações de intervenção para correlacioná-los com a prática.

2.2.4 Formação técnico-científica

O domínio técnico que os docentes utilizam para transmitir o conhecimento aos alunos integra a sua formação técnico-científica. Peleias (2006) entende que o professor necessita repassar o conteúdo aos alunos oferecendo uma visão realista das empresas, trazendo o verdadeiro cenário, onde novas técnicas surgem a todo instante. Nesse sentido, Andere (2007, p. 43) complementa que "o conhecimento do conteúdo específico deve estar atrelado ao entendimento dos aspectos teóricos que cercam o assunto".

Para Andere e Araújo (2008), o professor, para deter essa formação, deverá possuir competência técnica na sua especialidade de atuação e, ainda, competência científica, a qual está voltada para a construção de novos conhecimentos por meio da pesquisa, formando assim o professor-pesquisador.

Segundo Vasconcelos (1994), o professor, além de conhecer todo o conteúdo que leciona, deverá recriar, questionar, relacionar os conteúdos, estimulando o aluno na busca do conhecimento e da pesquisa. Afirma também que a cobrança pelo relacionamento entre o conhecimento e a pesquisa é facilmente identificada nas instituições de ensino e mesmo entre os discentes.

Esse mesmo autor (1994, p. 39) acrescenta 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". Para a concretização dessa formação, Gil (2006) cita algumas características que o bom professor deve possuir. Essas características estão especificadas no Quadro 2:

QUADRO 2 - CARACTERÍSTICAS DE UM BOM PROFESSOR

CARACTERÍSTICA	DESCRIÇÃO
Conhecimento teórico	Além da teoria, o docente deverá atender as necessidades da instituição e da sociedade.
Saberes do dia a dia	Conhecimentos e experiências do dia a dia, bem como conhecimento dos alunos e da sociedade em que leciona.
Capacidade intelectual	O professor deve ser estratégico, reflexivo e comunicativo.

FONTE: Adaptado de Gil (2006)

O conhecimento e o domínio do conteúdo fornecem ao docente autoridade intelectual, que ele utilizará para estimular os alunos intelectualmente, fazendo-os progredir em sua capacidade de aprendizagem e de trabalho. Gil (2006) comenta que é papel do professor despertar em seus alunos o gosto pelo conhecimento e pelo aprendizado, processo que se tornará mais fácil se o docente for admirado e respeitado pelos discentes.

2.2.5 Formação pedagógica

A formação pedagógica do docente abrange outros aspectos além das técnicas de ministrar aulas. Tal conceito envolve o conhecimento do professor sobre os objetivos gerais e específicos da instituição de ensino e da disciplina, dos alunos e do mercado de trabalho, a seleção dos conteúdos, a avaliação da aprendizagem, as possibilidades de construção e reconstrução do conhecimento e a relação professor/aluno. A respeito dessa gama de conhecimentos da formação pedagógica, Nossa (1999) afirma que os docentes que passaram por uma formação específica nessa área terão dificuldades no decorrer da profissão.

Na visão de Hernandez *et al.* (2006, p. 76), a formação pedagógica do professor vai além dos seus saberes sobre o assunto. Ela, por ser ampla, "deve ser compartilhada com as instituições de ensino, com os diretores pedagógicos, coordenadores de cursos e demais professores". Já Andere (2007) argumenta que "uma formação pedagógica consistente influencia na execução do trabalho do docente uma vez que institui alguns conceitos e competências didático-pedagógicas essenciais".

O processo de formação do professor na esfera pedagógica o auxilia a estimular o desejo de saber e de aprender do aluno, culminando, assim, com os conceitos do "aprender a aprender". Com essa formação, o docente passa a compreender e a dominar fatores sociológicos e didáticos importantes que contribuirão para a continuidade do processo de aprendizagem.

Gil (2006) aponta dois fatores relevantes para o progresso do docente na sua carreira, os quais estão interligados com a formação pedagógica. Para o autor, a clareza da apresentação do professor e o impacto emocional sobre os estudantes constituem a habilidade de criar estímulo intelectual nos discentes. Esses dois pontos estão interligados com a didática, pois o primeiro está relacionado com o que é apresentado do conteúdo e o segundo ao modo como é apresentado.

Laffin (2002, p. 12), ao tratar da formação pedagógica na área contábil, assevera que "esta consiste em todas as ações que objetivam a aula, definições de uma postura política diante do mundo, dos sujeitos com os quais trabalha e dos conhecimentos que socializa", pois, na sua visão, a correta escolha levará o aluno a desenvolver certas habilidades e auxiliará o docente na formulação ou formatação de técnicas para a execução de atividades.

2.2.6 Formação social e política

A formação do professor abarca o conhecimento do meio social, político, ético e humano em que o aluno, a instituição e o ensino estão inseridos. Nossa (1999, p. 4) esclarece que "o docente precisa reconhecer a pessoa do aluno, visualizar o meio onde ele vive". Essa situação faz-se necessária, pois, com tais conhecimentos, o professor estará capacitado a aprender e a trabalhar as diferenças vislumbradas na sala de aula. No entanto, para Perrenoud (2000), não adianta o professor somente identificar as diferenças dos alunos, devendo também trabalhá-las, tratando-as na formação do currículo e por uma prática reflexiva dos valores a inspirar.

Entre essas formações, a formação ética envolve a compreensão dos comportamentos e ações morais de um ser. É preciso conhecer os princípios éticos adotados pelo ambiente e, ao mesmo tempo, o docente deverá estar ciente de sua posição teórica. Ainda, terá a responsabilidade de saber ensinar ética através de exemplos, acolhendo seus educandos.

O docente universitário deverá também possuir formação social, que lhe proporcionará a interligação com disciplinas como sociologia e filosofia e uma formação política detentora das percepções e implicações sociais, culturais e políticas que ocorrem no país e no mundo. Essa formação proporcionará ao docente, segundo Andere (2007), uma visão sobre as necessidades e responsabilidades do educador.

Demo (1994) analisa que os conhecimentos éticos, sociais e políticos tornam o professor reflexivo, condição fundamental do educador, pois, além do papel de instrutor, treinador e comunicador, ele será um condutor de processos de construção do conhecimento e da cidadania.

Laffin (2002, p. 2), ao tratar da importância do conhecimento da realidade social, política e cultural do aluno, aponta que as soluções dos problemas em organizações integrantes de ambientes diversificados "requerem do profissional da Contabilidade um entendimento amplo do contexto social em que se insere, bem como da concepção de mundo que assume na produção de seu trabalho".

A formação do professor de Contabilidade faz parte de um campo complexo. Segundo Hernandez *et al.* (2006, p. 69), ele deverá possuir "a combinação do domínio dos conteúdos a serem ministrados com a vivência prática, a experiência na realização

de pesquisas e uso dos laboratórios [...] e o domínio ou pelo menos o preparo em didática do ensino". Andere (2007) complementa a afirmação anterior expondo que a experiência de mercado, aliada ao aperfeiçoamento em cursos de pós-graduação, principalmente nos programas de mestrado e doutorado, serão importantes para a formação.

O docente da área contábil necessita interligar as quatro formações propostas por Vasconcelos (2000). Segundo Andere (2007), aliar a teoria com a prática contábil é imprescindível para que o professor consiga tornar a teoria tão importante quanto a prática e, ainda, fazer com que esta seja agradável e compreensível. O docente deverá também associar a situação às necessidades didático-pedagógicas no sentido de envolver o aluno no ensino e na aprendizagem, além de auxiliá-lo no processo de pesquisa e reflexão.

Nesse sentido, o professor de contabilidade deve estar preparado para contribuir na formação crítica do discente. No entanto, o docente necessita de uma formação reflexiva para ensiná-lo a aprender e a se atualizar sempre, evitando assim o risco de preparar profissionais obsoletos, pois, no atual cenário profissional, as tecnologias e processos estão evoluindo a cada momento, devendo o aluno ter condições de se adaptar à situação no menor tempo possível (HERNANDES *et al.*, 2006).

Nossa (1999, p. 8), ao fazer uma reflexão sobre a formação do professor de Contabilidade, comenta:

No processo ensino-aprendizagem, o professor é o agente ativo e deve ter como papel o elemento facilitador deste processo. Por isso é fundamental sua formação docente e profissional. Algumas características podem gerar influência sobre os alunos de forma positiva ou negativa, como por exemplo: ética profissional, comportamento, metodologia utilizada, conteúdo ministrado, personalidade, qualificação, experiência, dedicação, etc. Neste sentido o docente deve ser honesto, demonstrar cultura e competência, servindo até de exemplo para seus alunos.

Laffin (2002, p. 3), ao unificar as formações propostas anteriormente, argumenta:

A formação do professor de contabilidade implica, portanto, a dimensão e a proposição de práticas pedagógicas com caráter inovador que permitam a apropriação do seu trabalho por meio da reflexão das suas ações. Reflexão que possibilitará a reconstituição de teorias e práticas, associando-as aos procedimentos de crítica, criatividade e autonomia na apreensão da realidade circundante, para a promoção de uma educação entendida como prática social no contexto dos arranjos sociais que se efetivam.

No entanto, uma agravante da atuação do professor contábil é a concorrência com o setor empresarial, pois, segundo Favero (1992), esse segmento oferece melhores condições de trabalho aos profissionais mais qualificados, retirando-os assim do ensino. Tal fato também é mencionado por Nossa (1999), que alerta sobre a maior atração por parte do mercado profissional e a falta de incentivo à carreira acadêmica.

Ainda no estudo de Nossa (1999) sobre o baixo desempenho dos docentes da área contábil, o autor destaca a falta de investimentos das instituições de ensino em pesquisa e extensão, principalmente as de cunho particular. Outra questão analisada é a falta de critério para a contratação dos docentes, não sendo exigidos, em alguns casos, conhecimentos pedagógicos e teste de capacitação. O autor cita também o reduzido número de programas de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade no Brasil: 18 de mestrado e 04 de doutorado.

2.2.7 A formação de pesquisadores em contabilidade

Dutra (2000), ao discutir a formação do pesquisador, evidencia que a educação científica assemelha-se a um processo de iniciação no qual o pesquisador participa gradativamente de uma comunidade, que lhe trará vivência dos percalços da área e, ainda, convívio com grupos de pesquisas, levantamento de hipóteses e tentativas de obter soluções para os problemas encontrados.

Lipman (1995, p. 158-159), ao tratar da importância da produção do conhecimento e da pesquisa para o professor, destaca:

Saber as causas das idéias – as condições sob as quais são pensadas – significa nos libertarmos da rigidez intelectual e concedermos a nós mesmos aquele poder de escolher entre e agir sobre alternativas, que vêm a ser a fonte da liberdade intelectual. Conhecer as conseqüências das idéias é conhecer seu significado ...[que] se encontra nos seus aspectos práticos, nos efeitos que têm sobre nossa prática e sobre o mundo.

A formação de um pesquisador, de acordo com Meglhioratti *et al.* (2008, p. 32), "ocorre por sua imersão em um contexto diferente daquele encontrado no cotidiano. O cientista forma-se ao entrar em contato com certos problemas, teorias e discussões de sua área de pesquisa".

A discussão dos pressupostos do conhecimento científico pode contribuir para a compreensão dos conceitos e ideias que se fazem presentes no cotidiano da pesquisa. Nesse sentido, Hodson (1991) e Fourez (1995) argumentam que, na base para a atividade científica, existem valores e afiliações teóricas que irão norteá-la. Esses autores ressaltam algumas características do conhecimento científico: sistematização, coerência lógica, critério, dinamismo e historicidade.

Meglhioratti *et al.* (2008), abordando a formação de pesquisadores, reforçam a importância da compreensão da natureza da ciência e, ainda, de que um grupo, para a formação de pesquisadores, possua momentos de discussão sobre a epistemologia da matéria, sobre os trabalhos desenvolvidos, sobre os processos de orientação. Segundo os autores, esse processo trará contribuição na formação prática dos pesquisadores em ensino.

No Brasil, a institucionalização dos grupos de pesquisas pelo CNPq, bem como a sua ampliação e atualização, contribuíram para a consolidação da pesquisa

brasileira (MIORIN, 2006). Os grupos instituídos são responsáveis por grande parte das investigações realizadas na atualidade e, também, pela formação de inúmeros pesquisadores (MARAFON, 2006).

Yázigi (2005) ressalta que o fundamental no avanço do conhecimento científico é a capacidade do pesquisador de apresentar criatividade, e os grupos de pesquisa podem contribuir para que os futuros profissionais desenvolvam essa habilidade, permitindo a reflexão e o questionamento de paradigmas.

Os grupos de pesquisa podem contribuir para que outros olhares sejam efetuados e para que novas ideias possam surgir. Dessa forma, esses grupos tornam-se um diferencial na formação de pesquisadores, possibilitando conhecimento e interação com qualidade.

Segundo Schmidt (1998), a evolução da Contabilidade deu-se justamente graças aos pesquisadores, que, independentemente das imposições legais, viram nela um ramo de conhecimento científico que necessitava desenvolver-se para responder às ansiedades de seus usuários.

Ainda nesse sentido, Teóphilo (1998) analisa que a pesquisa em Contabilidade deve evoluir constantemente para se tornar sempre útil e ajustada às necessidades dos usuários, que se tornam cada vez mais exigentes com relação às informações e à qualidade da informação contábil.

A formação dos pesquisadores, segundo o Plano Nacional de Pós-Graduação (CAPES, 2004e), é uma atribuição dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, pois, segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES (CAPES, 2004e), um dos objetivos desses programas é a capacitação do corpo docente para as IES e a formação de pesquisadores com conhecimentos indispensáveis para o desempenho da função educacional.

O Plano Nacional de Pós-Graduação analisa a formação de grupos de pesquisa e a inclusão dos mestrandos e doutorandos nesses grupos, no intuito de praticar o conhecimento científico, o que traria como resultado, a publicação de artigos científicos, proposta que norteia a formação do pesquisador.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 TIPOLOGIA DA PESQUISA

Após estudos, reflexões e inter-relações entre o problema de pesquisa e a teoria sobre investigação científica, foram determinados os procedimentos metodológicos e as classificações adotados nesta pesquisa. Eles foram baseados na literatura proposta por Cooper & Schindler (2003), os quais sustentam a cientificidade da pesquisa.

QUADRO 3 - CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

CATEGORIA	OPÇÕES
O nível de elaboração da questão de pesquisa	- Estudo exploratório - Estudo formal
O método de coleta de dados	- Monitoramento - Interrogação/comunicação
O poder do pesquisador de produzir efeitos nas variáveis que estão sendo estudadas	- Experimental - <i>Ex post facto</i>
O objetivo do estudo	- Descritivo - Causal
A dimensão do tempo	- Transversal - Longitudinal
O escopo do tópico – amplitude e profundidade – do estudo	- Estudo de caso - Estudo estatístico
O ambiente de pesquisa	- Ambiente de campo - Pesquisa de laboratório - Simulação

FONTE: Adaptado de Cooper e Schindler (2003, p. 129)

Quanto ao nível de elaboração da pesquisa, a investigação caracteriza-se por um estudo formal, sendo seu propósito responder a uma questão de pesquisa, partindo de procedimentos precisos e especificações de fonte de dados, diferentemente dos estudos exploratórios, os quais têm como objetivo descobrir futuras questões de pesquisa e como resultado a criação de hipóteses ou questões paralelas de pesquisa (COOPER; SCHINDLER, 2003).

Para efetuar a coleta de dados, o estudo pode utilizar dois métodos. O primeiro pode ser o monitoramento, o qual, segundo Cooper & Schindler (2003), inspeciona atividades de pessoas e situações sem a intenção de extrair respostas. Ainda, os estudos podem ser caracterizados como interrogação/comunicação, que utilizam métodos para coletar respostas mediante instrumentos pessoais ou impessoais. Neste estudo, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo que, segundo Martins

(2006, p. 33), busca "inferências confiáveis de dados e informações com respeito a determinado contexto". O mesmo autor salienta que os principais usos dessa técnica são para descrever tendências, comparar mensagens, auditar conteúdos, construir padrões, medir a clareza, descobrir estilos, identificar intenções e desvendar ideologias.

No contexto desta pesquisa, essa técnica auxiliará na busca do estilo, das intenções e das tendências dos PPGs na formação de professores e pesquisadores quando analisados sob a ótica da ficha de avaliação desenvolvida pela CAPES.

Quanto ao poder de produzir efeitos nas variáveis em questão, os estudos podem ser divididos em experimental e *ex post facto*. O primeiro é caracterizado pela tentativa do pesquisador de manipular e/ou controlar as variáveis, diferentemente da segunda opção, na qual, segundo Cooper e Schindler (2003, p. 128), "o pesquisador não possui controle nas variáveis em estudo, não podendo assim controlá-las, alterá-las, ou manipulá-las, este somente relata o que aconteceu ou está acontecendo". O intuito desta pesquisa é relatar a realidade dos PPGs *stricto sensu* em Contabilidade referentemente à formação de professores e pesquisadores.

No que tange aos objetivos do estudo, pode-se classificar as pesquisas como causais ou descritivas. Os estudos causais procuram saber como as variáveis produzem alterações em outras variáveis, tentando assim explicar relações que porventura venham a acontecer entre elas. Um estudo descritivo possui a premissa de desvendar a realidade proposta. Cooper e Schindler (2003, p. 129) indicam a pesquisa descritiva para "[...] descobrir quem, o que, onde, quando ou quanto". Este estudo pretende relatar a contribuição dos PPGs *stricto sensu* em contabilidade relativamente à formação de professores e pesquisadores.

Estudos transversais ou longitudinais irão definir a dimensão no tempo em que a pesquisa está inserida. Os primeiros são realizados apenas uma vez, representando, assim, a instantaneidade de um determinado momento. Contudo, estudos que acompanham mudanças num determinado período, ou seja, realizados num período maior, são denominados de longitudinais. O presente estudo inclui-se entre os transversais, pois representa o comportamento dos PPGs *stricto sensu* num determinado momento.

O escopo de uma pesquisa pode assumir características de um estudo estatístico ou de caso (COOPER; SCHINDLER, 2003), além de qualitativo e quantitativo (BEUREN, 2004), em que os primeiros, nas duas classificações, segundo Cooper & Schindler (2003, p. 130), "são voltados para a amplitude [...], tentam captar

as características de uma população". Beuren (2004, p. 92) acrescenta que, nesses estudos, há "emprego de instrumentos estatísticos, tanto na coleta quanto no tratamento dos dados". Quanto ao segundo grupo, Martins (2006, p. 2) ressalta que "[...] o seu objetivo é o estudo de uma unidade social que analisa profunda e intensamente [...], pesquisa fenômenos dentro de seu contexto real". Richardson (1999, p. 80) afirma que esses estudos "podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais".

As pesquisas quantitativas, na visão de Vergara (2005), possuem as seguintes ações: 1) *survey* (levantamento); 2) correlacional; 3) causal-comparativa; e 4) experimental. O autor interliga esse tipo de pesquisa às seguintes ações: 1) pesquisa-ação; 2) pesquisa histórica; 3) estudo de caso; 4) *focus group*; 5) etnografia; e, 6) *grounded theory*.

Embora as abordagens qualitativas e quantitativas apresentem diferenças, Pope & Mays (1995) esclarecem que elas não são excludentes, pois sua utilização em conjunto permite melhor compreensão dos fenômenos, por meio da mistura de procedimentos de cunho racional e intuitivo. Compartilhando esse pensamento, Neves (1996) explica que o pesquisador pode "[...] utilizar os dois, usufruindo, por um lado, da vantagem de poder explicitar todos os passos da pesquisa e, por outro, da oportunidade de prevenir a interferência de sua subjetividade nas conclusões obtidas".

Jick (1979), ao abordar a mistura de pesquisas quantitativas e qualitativas, defende que tal combinação pode estabelecer ligações entre descobertas obtidas por diferentes fontes, ilustrando-as e tornando-as mais compreensíveis. O autor chama essa junção de "triangulação".

Duffy (1987, p. 131), ao analisar os benefícios da utilização de estudos que complementam pesquisas qualitativas e quantitativas, aponta a "possibilidade de enriquecer constatações obtidas sob condições controladas com dados obtidos dentro do contexto natural de sua ocorrência".

O quadro 4 traz as características de cada abordagem, assumindo alguns pontos:

QUADRO 4 - PESQUISAS QUANTITATIVAS E QUALITATIVAS

PRESSUPOSTOS	PESQUISA QUANTITATIVA	PESQUISA QUALITATIVA
Inferência	Dedutivo	Indutivo
Objetivo	Comprovação	Interpretação
Finalidade	Teste de teorias, predição, estabelecimento de fatos e teste de hipóteses.	Descrição e entendimento de realidades variadas, captura da vida cotidiana e perspectivas humanas.
Realidade investigada	Objetiva	Subjetiva e complexa
Foco	Quantidade	Natureza do objeto
Amostra	Determinada por critério estatístico.	Determinada por critérios diversos.
Característica da amostra	Grande	Pequena
Característica do instrumento de coleta de dados	Questões objetivas, aplicações em curto período. Evita-se a interação entrevistador-entrevistado.	Questões abertas e flexíveis. Explora a interação pesquisador-entrevistado.
Procedimentos	Isolamento de variáveis. Anônima aos participantes.	Examina todo o contexto, interage com os participantes.
Análise dos dados	Estatística e numérica.	Interpretativa e descritiva. Ênfase na análise de conteúdo.
Plano de pesquisa	Desenvolvido antes de o estudo ser iniciado. Proposta estruturada e formal.	Evolução de uma ideia com o aprendizado. Proposta flexível.
Resultados	Comprovação de hipóteses. A base para generalização dos resultados é universal e independente do contexto.	Proposições e especulações. Os resultados são situacionais e limitados ao contexto.
Confiabilidade e validade	Pode ser determinada, dependendo do tempo e recurso.	Difícil determinação, dada a natureza subjetiva da pesquisa.

FONTE: Terence & Escrivão Filho (2006)

De acordo com Terence & Escrivão Filho (2006, p. 5),

as abordagens podem ser complementares e adequadas para minimizar a subjetividade e aproximar o pesquisador do objeto de estudo, respondendo às principais críticas das abordagens qualitativa e quantitativa respectivamente, proporcionando maior confiabilidade aos dados.

Diante do exposto, cabe esclarecer que esta pesquisa possui as características de pesquisa qualitativa e quantitativa, pois será realizado um estudo documental (qualitativa) e, ainda, um levantamento de dados secundários (quantitativa), trabalhando os resultados obtidos pela estatística descritiva.

Quanto ao ambiente de pesquisa, os estudos dividem-se em ambiente de campo, o qual, segundo Cooper & Schindler (2003), ocorre em condições ambientais reais, ou em pesquisa de laboratório, quando se dá em ambientes sob outras condições que não as reais, bem como em simulações, as quais ocorrem quando se copia a essência de um sistema ou processo. Neste estudo, utilizou-se o ambiente de campo.

3.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA

Reconhecendo como premissas básicas que os elementos da população são semelhantes e, assim, compartilham pelo menos uma característica em comum, e que a diferença entre os parâmetros pesquisados tende a ser minimizada, o processo de amostragem apresenta como vantagens principais a economia de tempo, energia e recursos financeiros, possibilitando sua viabilização. Mattar (1996, p. 260) ressalta a importância do processo de amostragem, esclarecendo que:

[...] a idéia básica de amostragem está em que a coleta de dados em alguns elementos da população e sua análise podem proporcionar relevantes informações de toda a população. A amostragem está intimamente relacionada com a essência do processo de pesquisa descritiva por levantamentos: pesquisar apenas uma parte da população para inferir conhecimento para o todo, ao invés de efetuar o censo.

Ainda sobre o assunto, o autor menciona que a amostra pode ser probabilística (casual), quando a escolha dos elementos é aleatória, com a utilização de inferências estatísticas, ou não probabilística (não casual), quando a escolha dos elementos não é feita aleatoriamente, baseando-se em estatística descritiva.

As amostras não aleatórias podem ser: 1) acidentais: o pesquisador escolhe o elemento que lhe convém (por exemplo: estar no local da entrevista) (LEVIN, 1987; MATTAR, 1996); 2) intencionais: a amostra é escolhida intencionalmente pelo pesquisador (MARCONI; LAKATOS, 1996); 3) por "Juris": é a seleção de um grupo específico, representativo da população, para fazer várias perguntas (MARCONI; LAKATOS, 1996); 4) julgamento (proposital, tipicidade): é a escolha de um grupo que tenha característica que represente a população (MARCONI; LAKATOS, 1996; LEVIN, 1987); e, 5) por quota: conhecendo as características de uma população, o pesquisador pode selecionar amostras proporcionais a partir das características. Nesta pesquisa, optou-se pela amostragem não probabilística intencional.

Foram utilizados, na amostra, 06 programas de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade, os quais ofertaram o curso de mestrado e que possuíam egressos no ano de 2004. Considerou-se esse período uma vez que contempla os alunos e as fichas de avaliação da CAPES do triênio 2001-2003. Ainda, para que fosse analisada a contribuição dos PPGs na formação, apurou-se o período anterior, ou seja, até 2004,

e o período posterior à conclusão, de 2005 a 2009, pois, nos dois primeiros anos após defesa, a publicação dos artigos pode ser reflexo da dissertação, devendo-se, assim, estender o período de análise para cinco anos.

O processo para definição da amostra iniciou-se pela identificação do número de PPGs *stricto sensu* em Contabilidade existentes na atualidade. Conforme mostra o Quadro 1, foram constatados 22 programas, dos quais 18 em nível de mestrado e 04 de doutorado. Assim, a primeira etapa selecionou os 18 PPGs com mestrado.

A segunda etapa buscou identificar e selecionar os PPGs que tiveram defesas no ano de 2004. Nesse sentido, a pesquisa analisou e extraiu para a amostra os seguintes PPGs que atenderam às exigências da pesquisa: Universidade de São Paulo (USP), Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado (FECAP), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), e Programa Multi-Institucional e Inter-Regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Selecionadas as instituições e os programas, solicitou-se, mediante o envio de e-mail, a relação dos alunos que haviam defendido a dissertação no ano de 2004 e que haviam obtido, por consequência, o título de Mestre em Contabilidade. O total de egressos dos PPGs pesquisados foi de 150 mestres, no entanto a amostra final apresentou 115 alunos que atenderam às especificações propostas nesta pesquisa, isto é, que possuíam *curriculum lattes* disponível.

3.3 CONSTRUCTOS E DEFINIÇÕES OPERACIONAIS

Após a definição da questão de pesquisa e do contexto em que está inserida, já é possível fazer um desenho da pesquisa, que, neste caso, pode ser visualizado na Figura 2. Ela ilustra a entrada do aluno no programa de pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado em Contabilidade, o qual, sob influência dos docentes, da legislação educacional, das disciplinas e das necessidades profissionais, tornar-

se-á professor e pesquisador, pois, segundo a CAPES e os próprios objetivos do PPG, essa é a finalidade dos programas.

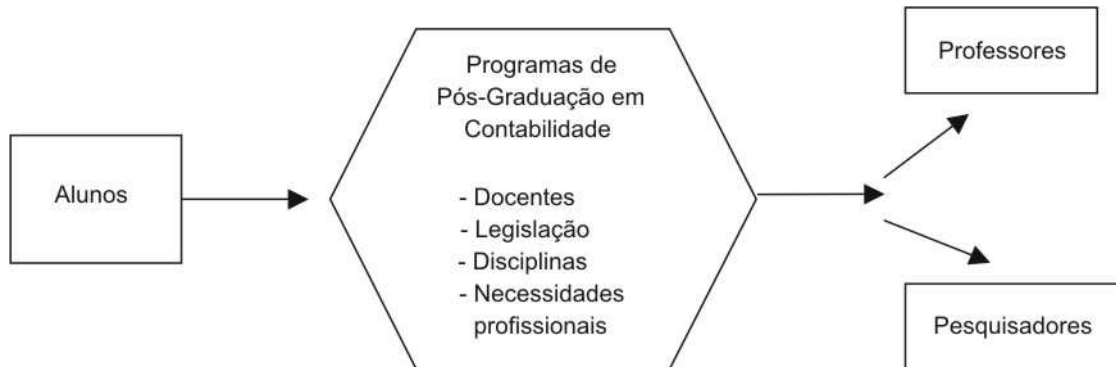


FIGURA 2 - DESENHO DA PESQUISA
FONTE: O autor

Os constructos e as definições operacionais que sustentam a presente pesquisa são:

- a) **Contribuição:** trata dos recursos disponibilizados pelo programa para proporcionar aos alunos a formação de professores e pesquisadores. Nesse sentido, a contribuição na formação docente considerará a formação básica, ou seja, os cursos de graduação, a estrutura curricular do programa e como ele trata a disciplina de Metodologia do Ensino Superior e, ainda, a ficha de avaliação da CAPES no quesito formação docente.

Na formação dos pesquisadores, serão analisadas as atividades de pesquisa no intuito de verificar a oferta de grupos de pesquisa, os artigos publicados nos cinco anos subsequentes à formação e, também, a ficha de avaliação da CAPES, nos requisitos de atividades de pesquisa e produção intelectual.

- b) **Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Contabilidade:** cursos recomendados pela CAPES na grande área de Ciências Sociais Aplicadas, área de Administração (Administração, Ciências Contábeis e Turismo), com programas de mestrado inscritos em Contabilidade. Tais cursos, segundo o MEC (CAPES, 2004e), visam desenvolver e aprofundar a formação previamente obtida, preparando recursos humanos e pesquisadores e qualificando o corpo docente do Ensino Superior.

- c) A formação dos professores no programa de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade seguirá a fundamentação proposta por Vasconcelos (2000), que destaca quatro pilares para essa formação: a formação prática, a técnico-científica, a pedagógica e a social-política. No entanto, para a pesquisa, serão consideradas a formação prática e a formação pedagógica dos professores. Nesse sentido, Laffin (2002, p. 03) expõe que a formação do professor de Contabilidade está voltada para "a dimensão e a proposição de práticas pedagógicas com caráter inovador que permitam a apropriação do seu trabalho por meio da reflexão das suas ações. Reflexão que possibilitará a reconstituição de teorias e práticas", demonstrando, assim, a relação entre teoria, prática e formação pedagógica.
- d) Quanto à formação de pesquisadores, a participação em um programa de pós-graduação *stricto sensu* e, por conseguinte, em grupos de pesquisa, proporciona ao aluno vivência como formulação de problemas, hipóteses, teorias e discussões, aguçando o sentido da pesquisa (MEGLHIORATTI *et al.*, 2008). Os pesquisadores necessitam de pressupostos como sistematização, coerência lógica, critério, dinamismo, historicidade e criatividade, que tornam os grupos de pesquisa um espaço de equalização desse processo e um mecanismo de aprofundamento e discussão dos pressupostos aqui assinalados (YÁZIGI, 2005).

3.4 TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS

Selecionados os PPGs integrantes desta pesquisa e coletados os dados secundários, foram eles tratados e analisados por meio da estatística descritiva, a qual possui o objetivo básico de sintetizar uma série de valores de mesma natureza, permitindo, dessa forma, uma visão global da variação desses fatores. Montgomery e Runger (2003) descrevem os dados de três maneiras: tabelas, gráficos e medidas descritivas.

Na estatística descritiva, Montgomery e Runger (2003, p. 14) afirmam que "[...] apresentações de dados bem constituídos são essenciais ao bom julgamento

estatístico, porque permitem focar as características importantes dos dados ou ter discernimento acerca do tipo de modelo que deveria ser usado na solução do problema em questão".

Referentemente a essa questão, Bussab e Morettin (2003, p. 1) destacam que é necessário "trabalhar os dados para transformá-los em informações, para compará-los com outros resultados, ou, ainda, para julgar sua adequação a alguma teoria".

Assim, a presente pesquisa busca, mediante a aplicação da estatística descritiva (tabelas, quadros e gráficos), representar e descrever os fatores pesquisados. Foram descritos, de cada caso, os alunos que não possuíam *curriculum lattes* disponível, a relação de mestres do período estudado com suas IESs e o curso de atuação, a formação básica dos egressos, a relação entre a área de atuação dos mestres e as disciplinas que ministram, as disciplinas ofertadas pelos PPGs e a variação das publicações dos egressos de 2004 dos artigos científicos do período de 2005 a 2009, comparando com a publicação deles até 2004, ou seja, anteriormente à sua formação.

4 ANÁLISE DOS DADOS

4.1 ANÁLISE DOS CASOS

A seguir, serão retratados os casos dos seguintes PPGs: Pontifícia Universidade Católica (PUC SP), Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado (FECAP), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Programa Multi-Institucional e Inter-Regional da Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Universidade de São Paulo (USP SP).

4.1.1 Pontifícia Universidade Católica (PUC SP)

A instituição obteve seu credenciamento para ofertar o Mestrado em Ciências Contábeis no ano de 1978, tornando-se, assim, um dos mais antigos nessa área. O curso tem o objetivo de formar recursos humanos voltados para as áreas de ensino, pesquisa e gestão de organizações públicas e privadas. No ano de 2004, período base para esta pesquisa, a instituição formou 27 mestres em Contabilidade. Entretanto, 08 egressos não possuíam *curriculum lattes* e, por esse motivo, esta análise considerou apenas 19 mestres em Contabilidade. O Quadro 5, a seguir, lista os egressos que defenderam sua dissertação em 2004 e relaciona os que possuíam *curriculum lattes* disponível e o ano de conclusão do curso.

QUADRO 5 - EGRESSOS DO PPG PUC EM 2004

EGRESSO	PPG	CURRICULUM LATTES
Egresso 1	Sim	2001
Egresso 2	Não	
Egresso 3	Sim	2000
Egresso 4	Sim	2000
Egresso 5	Sim	2001
Egresso 6	Sim	2001
Egresso 7	Não	
Egresso 8	Sim	2000
Egresso 9	Sim	1999
Egresso 10	Não	
Egresso 11	Não	
Egresso 12	Sim	2000
Egresso 13	Sim	2000
Egresso 14	Sim	2000
Egresso 15	Não	
Egresso 16	Sim	2000
Egresso 17	Sim	2001
Egresso 18	Sim	2000
Egresso 19	Sim	2001
Egresso 20	Não	
Egresso 21	Sim	1999
Egresso 22	Não	
Egresso 23	Sim	2001
Egresso 24	Não	
Egresso 25	Sim	2002
Egresso 26	Sim	2000
Egresso 27	Sim	2000

FONTE: Dados da pesquisa

Os mestres em Contabilidade desse programa possuem, na sua grande maioria, graduação em Contabilidade. Os egressos que têm somente essa graduação representam 36,85% do total da amostra, enquanto 31,57% são formados em Administração de Empresas, 21,06% conjuntamente nos dois cursos, 5,26% em Ciências Contábeis e Ciências Econômicas, e 5,26% em Ciências Econômicas e Administração de Empresas. Nesse sentido, constata-se que, no programa em questão, 68,43%, ou 13 egressos, têm como graduação o curso de Ciências Contábeis e 31,57%, ou 06 mestres, outros cursos. No entanto, a formação básica era na área de negócios.

Outro ponto desta análise trata da formação básica em mais de uma área e, nesse sentido, 68,42%, 13 mestres, possuem formação em um curso, enquanto 31,58%, 06 egressos, obtiveram graduação em dois cursos. A tabela 1 mostra esses dados.

TABELA 1 – FORMAÇÃO BÁSICA DOS MESTRES EM CONTABILIDADE PUC SP

FORMAÇÃO	MONTANTE		NÚMERO DE GRADUAÇÕES	
	Abs.	%	Abs.	%
Ciências Contábeis	07	36,85	1	68,42
Administração de Empresas	06	31,57		
Ciências Contábeis e Administração de Empresas	04	21,06	2	31,58
Ciências Contábeis e Ciências Econômicas	01	5,26		
Administração de Empresas e Ciências Econômicas	01	5,26		
TOTAL	19	100,00		100,00

FONTE: Dados da pesquisa

Analisando o processo de formação de professores, requisito e objetivo do programa, notou-se que, antes de iniciar o mestrado, 73,68%, 14 alunos, ministravam aulas. Esse percentual, durante o período do curso, aumentou para 84,21%, 16 alunos. Após concluírem o mestrado, 19 mestres em Contabilidade atuaram, no período estudado, no Ensino Superior, perfazendo assim 100% dos formados em 2004. O quadro 6 relaciona o aluno e em que momento começou a lecionar.

QUADRO 6 – EVOLUÇÃO NA DOCÊNCIA DOS MESTRES DA PUC

EGRESSO	DOCÊNCIA		
	Antes	Durante	Depois
Egresso 1	Sim	Sim	Sim
Egresso 3	Sim	Sim	Sim
Egresso 4	Não	Sim	Sim
Egresso 5	Sim	Sim	Sim
Egresso 6	Sim	Sim	Sim
Egresso 8	Sim	Sim	Sim
Egresso 9	Sim	Sim	Sim
Egresso 12	Sim	Sim	Sim
Egresso 13	Sim	Sim	Sim
Egresso 14	Não	Sim	Sim
Egresso 16	Não	Não	Sim
Egresso 17	Sim	Sim	Sim
Egresso 18	Sim	Sim	Sim
Egresso 19	Sim	Sim	Sim
Egresso 21	Sim	Sim	Sim
Egresso 23	Sim	Sim	Sim
Egresso 25	Não	Não	Sim
Egresso 26	Não	Não	Sim
Egresso 27	Sim	Sim	Sim

FONTE: Dados da pesquisa

A formação do programa, nesse período, encaminhou seus formandos para o ensino em IESs da rede privada, pois, do total, 94,74%, ou seja, 18 egressos, atuam nessa rede, e apenas 5,26%, ou seja, 01 mestre, atua na rede pública de Ensino Superior. Outro ponto é que 100% dos egressos ministram disciplinas nos cursos de Contabilidade. A tabela 2 mostra esse cenário.

TABELA 2 - RELAÇÃO DE MESTRES LOTADOS EM IES E CURSO DE ATUAÇÃO

IES	MONTANTE DE ALUNOS	PERCENTUAL	CURSO DE ATUAÇÃO PRINCIPAL
Privada	18	94,74	Ciências Contábeis
Pública	01	5,26	
TOTAL	19	100,00	

FONTE: Dados da pesquisa

Esse percentual de aumento de docentes após a conclusão do mestrado pode ser influenciado pela estrutura curricular condizente com os critérios de formação de professores e pela oferta de disciplinas abrangentes e diversificadas, conforme aponta a ficha de avaliação da CAPES. Nesse sentido, esse PPG ofertou, no ano de 2001, 19 disciplinas, passando para 21 em 2002 e mantendo o mesmo número em 2003.

Conforme pode ser observado no Quadro 7, o programa oferta disciplinas de caráter obrigatório, básicas específicas e eletivas, sendo o primeiro grupo obrigatório para todos os alunos. O segundo grupo é caracterizado pelas disciplinas específicas para cada linha de pesquisa; já, no terceiro e último grupo, as disciplinas são selecionadas pelo acadêmico. Nota-se que o programa da PUC SP disponibiliza a disciplina de Metodologia do Ensino de Contabilidade, a qual possui caráter eletivo, ou seja, fica à escolha do aluno. Assim, percebe-se que o programa oferece suporte para o acadêmico realizar sua formação pedagógica.

QUADRO 7 - DISCIPLINAS OFERTADAS PELO PPG

DISCIPLINAS	DISCIPLINAS OFERTADAS
Disciplinas Obrigatórias	Teoria da Contabilidade
	Teoria de Finanças
	Metodologia da Pesquisa Científica
Disciplinas Básicas Específicas	Normas e Práticas Contábeis (linha de pesquisa Contabilidade e Auditoria)
	Contabilidade Decisória (linha de pesquisa Controladoria Econômica de Gestão)
	Mercados Financeiros (linha de pesquisa Finanças Corporativas)
Disciplinas Eletivas	Contabilidade Internacional
	Metodologia do Ensino de Contabilidade
	Controladoria Estratégica da Tecnologia da Informação
	Auditoria de Controle
	Arquitetura de Sistemas Contábeis
	Análise de Sistemas de Informação
	Métodos Quantitativos em Finanças
	Mercado de Derivativos
	Análise Financeira Empresarial
	Administração de Capital de Giro
	Contabilometria
	Planejamento Tributário
	Logística Integrada à Controladoria
	Orçamento e Estratégia Empresarial
	Controle Econômico de Gestão
	Gestão Estratégica de Custos
Contabilidade Análise de Custos	
Conversão de Demonstrações Contábeis para Moeda Estrangeira	

FONTE: Dados da pesquisa

Após a formação desses mestres, constatou-se que 47,37%, 09 profissionais, não possuem atuação na prática contábil, estando vinculados somente a instituições de ensino. No entanto, 52,63%, ou seja, 10 mestres, trabalham na área contábil e ministram disciplinas em IESs. As áreas de atuação desses profissionais são a Controladoria, com 40%, Gerência ou Direção Financeira, com 30%, Auditoria, 20%, e Perícia, com 10%. Nesse sentido, cabe destacar que os egressos que possuem a atuação na prática trabalham em IESs privadas. Ainda, na formação prática, observa-se que 100% dos profissionais que atuam na área e ministram aulas possuem disciplinas ligadas à sua atuação.

O Quadro 8 apresenta os dados da pesquisa voltados para a área de atuação e disciplina ministrada.

QUADRO 8 - RELAÇÃO ENTRE A ÁREA DE ATUAÇÃO PRÁTICA E A DISCIPLINA MINISTRADA

ATUAÇÃO PRÁTICA	IES	DISCIPLINA
Controladoria	Privada	Contabilidade Geral e Controladoria
Diretor Financeiro	Privada	Análise das Demonstrações e Finanças
Controladoria	Privada	Análise de Custos e Controladoria
Perito Contador	Privada	Perícia Contábil e Teoria da Contabilidade
Auditor Contábil	Privada	Auditoria Contábil e Contabilidade de Custos
Controladoria	Privada	Análise de Custos e Controladoria
Auditor Contábil	Privada	Auditoria Contábil
Controladoria	Privada	Contabilidade Geral, Análise de Custos, Análise das Demonstrações e Controladoria
Gerente Financeiro	Privada	Planejamento e Controle Financeiro
Gerente Financeiro	Privada	Análise das Demonstrações e Planejamento Orçamento e Financeiro

FONTE: Dados da pesquisa

Analisando a formação dos pesquisadores do programa da PUC SP, nota-se que, anteriormente à formação, não houve publicação de artigos, enquanto, no decorrer do curso, 08 alunos publicaram um total de 18 artigos. Após a conclusão do mestrado, 09 egressos possuíam artigos publicados, totalizando 33 artigos, o que representou um aumento de 83,33%, ou 15 trabalhos.

Ainda, nota-se que a maior incidência de artigos publicados é de egressos que possuíam bolsas de estudos, pois, dos artigos publicados durante o curso, 55,56%, ou 10, foram desenvolvidos por alunos bolsistas, enquanto, após a formação, 60,61%, ou 20 artigos, foram elaborados por eles.

No período analisado, o programa possuía 04 bolsistas e todos tinham artigos publicados, uma vez que dedicar-se exclusivamente às atividades de pesquisa e de ensino é uma exigência para esses alunos.

QUADRO 9 – EVOLUÇÃO DAS ATIVIDADES DE PESQUISA DOS MESTRES DA PUC

EGRESSO	PUBLICAÇÕES		
	Antes	Durante	Depois
Egresso 1	00	02	05
Egresso 3	00	00	00
Egresso 4	00	00	00
Egresso 5	00	00	00
Egresso 6	00	03	07
Egresso 8	00	01	01
Egresso 9	00	00	01
Egresso 12	00	03	03
Egresso 13	00	01	00
Egresso 14	00	00	00
Egresso 16	00	00	05
Egresso 17	00	03	03
Egresso 18	00	00	00
Egresso 19	00	00	00
Egresso 21	00	00	00
Egresso 23	00	04	05
Egresso 25	00	01	03
Egresso 26	00	00	00
Egresso 27	00	00	00

FONTE: Dados da pesquisa

A evolução dos artigos publicados após a formação, conforme gráfico 2, demonstra uma queda na produção científica dos egressos do ano de 2004 no que tange à publicação de artigos científicos em periódicos e congressos. Em 2005, 14 artigos foram publicados. As publicações diminuíram ano de 2006 (06 artigos) .Em 2007, 08 artigos; reduzindo-se para 04 em 2008 e para apenas 01 artigo em 2009.

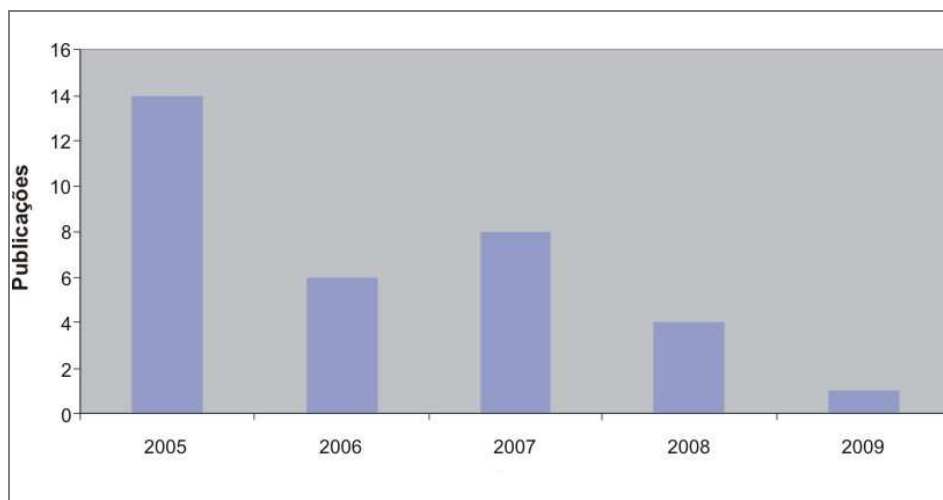


GRÁFICO 2 - PUBLICAÇÕES DOS EGRESSOS EM 2004 DO PPG EM CONTABILIDADE DA PUC-SP

FONTE: Dados da pesquisa

Apesar do aumento de publicações após a defesa da dissertação, constata-se que, nos dois primeiros anos, isso é reflexo das dissertações defendidas em

2004, pois, dos 33 artigos publicados, 22 têm relação com o trabalho defendido como requisito para a obtenção do título de mestre.

Uma análise mais profunda dos dados, nos três anos subsequentes, indica uma diminuição na publicação. Concomitantemente a essa análise, a ficha de avaliação do referido programa, emitida no ano de 2004, tendo como base o triênio de 2001, 2002 e 2003, ao relatar as atividades de pesquisa e a produção intelectual, entendeu que, para esse período, a publicação de artigos foi boa em face dos parâmetros da CAPES. No entanto, o fator negativo é a concentração da pesquisa sobre um único professor, o qual orientou 07 artigos de 12 publicados em periódicos. Ainda nesse sentido, a ficha de avaliação considera que, devido a essa concentração em um único docente, a autoria ou co-autoria dos discentes foi baixa, e, assim, as publicações do período (2001-2002-2003) ficam creditadas para os professores. Com isso, o referido programa, no triênio 2001/2002/2003, não concentrou as pesquisas em seus discentes e sim nos seus docentes, trazendo reflexos para os egressos de 2004, os quais participaram daquele período de estudo.

Quanto à formação de pesquisadores, o programa de mestrado possuía grupos de pesquisa com grande participação dos acadêmicos. No entanto, a ficha de avaliação esclarece que esses grupos são antigos, datados de 1996 ou 1998, e não tiveram reformulação em suas propostas. Informa, ainda, que um grande número de discentes participa do mesmo grupo de pesquisa, constituindo dois fatores que agravam o processo de formação de pesquisadores, segundo a CAPES.

4.1.2 Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado (FECAP)

Recomendado pela CAPES mediante o Ofício 106/102, de 18 de março de 2002, o mestrado da FECAP tem como área de concentração Controladoria e Contabilidade, possuindo duas linhas de pesquisa: Controladoria Aplicada e Contabilidade Financeira. O programa está inserido nesta análise, pois atendeu aos requisitos preestabelecidos. Há o registro de 23 egressos no ano de 2004, no entanto esta pesquisa computou 73,91% desse total, ou seja, 17 mestres, pois 06, 26,09% desses profissionais, não possuíam *curriculum lattes* no momento da coleta

de dados. O Quadro 10 lista os egressos que defenderam sua dissertação em 2004, relaciona os que possuíam *curriculum lattes* disponível e apresenta o ano de ingresso no PPG.

QUADRO 10 - EGRESSO DO PPG FECAP EM 2004

EGRESSO	CURRICULUM LATTES	INGRESSO NO PPG
Egresso 1	Sim	2002
Egresso 2	Sim	2002
Egresso 3	Não	
Egresso 4	Sim	2002
Egresso 5	Sim	2002
Egresso 6	Sim	2002
Egresso 7	Sim	2002
Egresso 8	Sim	2002
Egresso 9	Sim	2002
Egresso 10	Sim	2002
Egresso 11	Sim	2002
Egresso 12	Sim	2002
Egresso 13	Sim	2002
Egresso 14	Não	
Egresso 15	Sim	2001
Egresso 16	Não	
Egresso 17	Sim	2003
Egresso 18	Não	
Egresso 19	Sim	2002
Egresso 20	Não	
Egresso 21	Não	
Egresso 22	Sim	2002
Egresso 23	Sim	2002

FONTE: Dados da pesquisa

Os mestres em Contabilidade da FECAP são graduados, na sua grande maioria, em Contabilidade: 82,36%, ou 14 profissionais. Somente 17,64%, 03 mestres, não têm essa formação. Ainda, analisando a formação prática, verificou-se que 29,40% dos formandos possuem dois cursos de graduação, enquanto 70,60%, 12 egressos, têm graduação única.

Na formação básica, conforme aponta a Tabela 3, observa-se que 52,96%, 09 egressos, possuem somente a graduação em Contabilidade, enquanto 11,76%, 02, em Administração de Empresas, e 5,88%, 01, em Ciências Econômicas.

Os egressos que se graduaram em dois cursos mesclaram Ciências Contábeis com Administração de Empresas (11,76%); Ciências Contábeis e Matemática (5,88%); Ciências Contábeis e Direito (5,88%), e Ciências Contábeis e Ciências Econômicas (5,88%).

TABELA 3 – FORMAÇÃO BÁSICA DOS MESTRES EM CONTABILIDADE FECAP

FORMAÇÃO	MONTANTE		NÚMERO DE GRADUAÇÕES	
	Abs.	%	Abs.	%
Ciências Contábeis	09	52,96		
Administração de Empresas	02	11,76	1	70,60
Ciências Econômicas	01	5,88		
Ciências Contábeis e Administração de Empresas	02	11,76		
Ciências Contábeis e Matemática	01	5,88	2	29,40
Ciências Contábeis e Direito	01	5,88		
Ciências Contábeis e Ciências Econômicas	01	5,88		
TOTAL	17	100,00		100,00

FONTE: Dados da pesquisa

Conforme dados da CAPES sobre formação de docentes por meio dos PPGs, antes de iniciar o mestrado, apenas 29,41%, 05 alunos, lecionavam. Esse percentual aumentou no decorrer do curso, passando para 58,82%: 10 mestres. Após a conclusão do curso, 16 mestres, 94,12% dos formandos em 2004, atuavam no ensino e apenas 5,88%, 01 egresso, não lecionava ou não lecionou após a conclusão do curso.

QUADRO 11 – EVOLUÇÃO NA DOCÊNCIA DOS MESTRES DA FECAP

EGRESSO	DOCÊNCIA		
	Antes	Durante	Depois
Egresso 1	Não	Não	Sim
Egresso 2	Não	Não	Sim
Egresso 4	Não	Não	Sim
Egresso 5	Não	Sim	Sim
Egresso 6	Não	Não	Sim
Egresso 7	Sim	Sim	Sim
Egresso 8	Não	Não	Não
Egresso 9	Não	Não	Sim
Egresso 10	Sim	Sim	Sim
Egresso 11	Sim	Sim	Sim
Egresso 12	Não	Sim	Sim
Egresso 13	Sim	Sim	Sim
Egresso 15	Não	Sim	Sim
Egresso 17	Não	Sim	Sim
Egresso 19	Sim	Sim	Sim
Egresso 22	Não	Sim	Sim
Egresso 23	Não	Não	Sim

FONTE: Dados da pesquisa

Constata-se um aumento de 64,07% de professores, no período pré-curso para o pós-curso, pois, antes da formação, apenas 05 alunos praticavam essa atividade, todos em IESs privadas. Esse número cresceu para 16 após a conclusão dos estudos, ou seja, houve um aumento de 11 professores.

Essa elevação pode ser atribuída à estrutura curricular do PPG, o qual está voltado para a formação do professor.

Conforme análise da ficha de avaliação da CAPES, o referido programa, no triênio 2001-2003, período de ingresso da amostra desta pesquisa, possuía uma estrutura curricular consistente e coerente com a proposta e os objetivos do programa, em que os acadêmicos deveriam cursar 11 disciplinas.

O programa é composto de disciplinas de cunho obrigatório para todos os alunos, de optativas por linha de pesquisa e de eletivas disponíveis para qualquer mestrando. Essas disciplinas podem ser visualizadas no Quadro 12.

QUADRO 12 - DISCIPLINAS OFERTADAS PELO PPG

DISCIPLINAS	DISCIPLINAS OFERTADAS
Disciplinas Obrigatórias	Teoria da Contabilidade
	Métodos Quantitativos I
	Metodologia da Pesquisa Científica
Disciplinas Optativas	Tópicos Contemporâneos de Controladoria
	Teoria de Custos
	Gestão e Planejamento Tributário
	Controle Interno e Gestão de Riscos
	Teoria de tributos
	Auditoria
	Mercado Financeiro
	Contabilidade Internacional
	Tópicos Contemporâneos de Contabilidade
	Teoria das Finanças
	Contabilidade Societária
	Métodos Quantitativos II
	Didática do Ensino da Contabilidade
Disciplinas Eletivas	Desenvolvimento de Projetos
	Produção Científica

FONTE: Dados da pesquisa

Para a formação pedagógica do professor de Contabilidade, é disponibilizada, além das disciplinas de conhecimentos técnicos, a Didática do Ensino da Contabilidade. Contudo, essa disciplina possui um caráter optativo nas duas linhas de pesquisa, fator importante para a formação de docentes, pois, conforme exposto, a Contabilidade possui uma formação de bacharelado e não de licenciatura.

Ainda, de todos os mestres que lecionam, 75%, 12 pessoas, trabalham em instituições de ensino privadas e somente 25%, 04 egressos, possuem vínculo com instituições públicas de ensino.

No entanto, cabe ressaltar que 100% dos mestres que atuam na docência lecionam disciplinas no curso de Ciências Contábeis. A Tabela 4 mostra a relação dos mestres com suas IESs e o curso em que trabalham.

TABELA 4 - RELAÇÃO DE MESTRES LOTADOS EM IES E CURSO DE ATUAÇÃO

IES	MONTANTE DE ALUNOS		CURSO DE ATUAÇÃO PRINCIPAL
	Abs.	%	
Privada	12	75,00	Ciências Contábeis
Pública	04	25,00	
TOTAL	16	100,00	

FONTE: Dados da pesquisa

Referentemente ao processo de formação prática, 56,25%, 09 egressos, atuam somente na docência, enquanto 43,75%, 07 mestres formados pelo PPG, além de exercer a docência, trabalham em áreas específicas da contabilidade. O Quadro 13 mostra a relação entre a área de atuação prática do mestre e a disciplina na qual atua.

Nesse ponto, reporta-se à teoria, na qual Vasconcelos (2000) analisa que o professor com conhecimento na área prática poderá realizar uma ligação entre a academia e as organizações, foco do conhecimento contábil.

QUADRO 13 - RELAÇÃO ENTRE A ÁREA DE ATUAÇÃO PRÁTICA E A DISCIPLINA MINISTRADA

ATUAÇÃO PRÁTICA	IES	DISCIPLINA
Diretor de Crédito	Privada	Estatística e Administração Financeira
Assistente Financeiro	Privada	Tópicos Contemporâneos e Contabilidade Gerencial
Consultor Contábil	Privada	Contabilidade Intermediária I e II
Gerente Administrativo	Privada	Administração Financeira e Contabilidade de Custos
Consultor Contábil	Privada	Auditoria Contábil e Contabilidade Internacional
Gerente de Projetos	Privada	Sistemas de Informações
Consultor Contábil	Privada	Contabilidade de Custos e Gerencial

FONTE: Dados da pesquisa

Analisando as atividades de pesquisa dos acadêmicos desse programa, nota-se que, antes de ingressarem no curso, apenas 02 possuíam artigos publicados, totalizando 04 trabalhos. Durante a permanência no PPG, 07 alunos publicaram um total de 46 artigos científicos. Após a conclusão do mestrado, o número de alunos que publicaram permaneceu em 07, no entanto, 69 artigos foram publicados.

QUADRO 14 – EVOLUÇÃO DAS ATIVIDADES DE PESQUISA DOS MESTRES DA FECAP

EGRESSO	PUBLICAÇÕES		
	Antes	Durante	Depois
Egresso 1	00	00	00
Egresso 2	00	00	00
Egresso 4	00	00	00
Egresso 5	00	01	04
Egresso 6	00	00	00
Egresso 7	03	14	35
Egresso 8	00	03	00
Egresso 9	00	02	00
Egresso 10	00	00	01
Egresso 11	00	00	00
Egresso 12	00	00	02
Egresso 13	00	00	00
Egresso 15	01	21	12
Egresso 17	00	04	11
Egresso 19	00	00	04
Egresso 22	00	00	00
Egresso 23	00	01	00

FONTE: Dados da pesquisa

Quanto aos artigos publicados no decorrer no curso, destaca-se o acúmulo de publicações por poucos alunos, pois, do total de trabalhos, 35, o que representa 76,09%, foram desenvolvidos por apenas 02 alunos regulares e que não eram contemplados com bolsas de estudos.

Os números do programa mostram que os egressos de 2004 publicaram 69 artigos, os quais foram desenvolvidos por apenas 07 acadêmicos, de um total de 17 estudados.

Quanto à publicação de artigos após a conclusão do curso, percebe-se que, nos anos de 2005 e 2006, dos 27 trabalhos publicados, 15 são derivados da dissertação de mestrado dos alunos.

Analisando detalhadamente as publicações após a formação, observa-se que, nos cinco anos subsequentes ao término do curso, houve uma evolução de 2005 até 2007, com uma queda no montante de artigos publicados pelos mestres nos anos de 2008 e 2009.

O Gráfico 3 mostra que, no ano de 2005, foram publicados pelos egressos 11 artigos, evoluindo, em 2006, para 16 e chegando, em 2007, a um volume de 19 artigos. No entanto, em 2008, o número de publicações foi de 17 artigos e, em 2009, apenas 06.

Nos anos de 2006 a 2009, a publicação de artigos concentrou-se em apenas dois egressos. Em 2006, do total de trabalhos publicados, 78,95%, ou seja, 14 artigos, são de autoria dos dois profissionais, cabendo-lhes, em 2007, a publicação de

47,06%, 08 artigos; no ano de 2008, participaram com 56,25%, 09 artigos; e, em 2009, contribuíram com 83,33%, 05 artigos. Ressalta-se que os dois egressos iniciaram o doutorado após a conclusão desse mestrado.

Analisando a evolução das atividades de pesquisa desse PPG, constata-se que não houve aumento no número de mestres que publicaram artigos durante e após a conclusão: foram 07. No entanto, ressalta-se o aumento de 23 artigos publicados. Entretanto, tem-se a concentração desses artigos em apenas 02 alunos. Analisando-se o período antes do ingresso e depois da formação, observa-se que o número de artigos aumentou em 65 trabalhos e o número de alunos em 05.

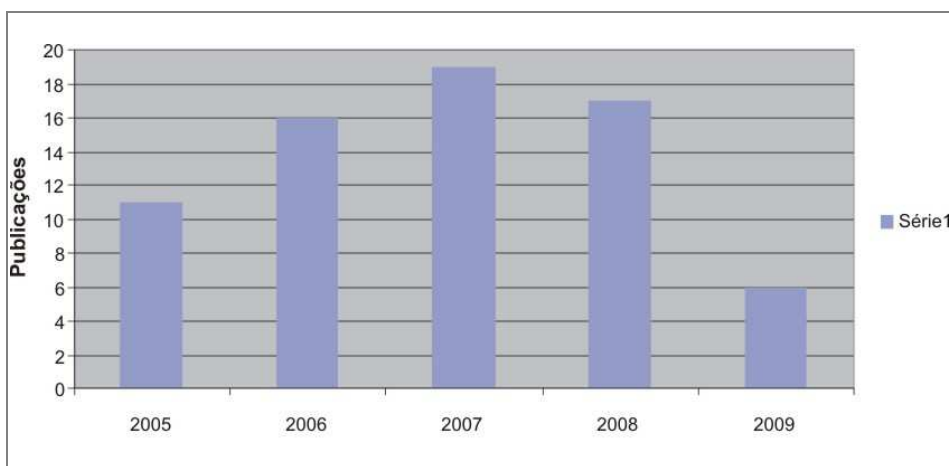


GRÁFICO 3 - PUBLICAÇÕES DOS EGRESSOS EM 2004 DO PPG EM CONTABILIDADE DA FECAP

FONTE: Dados da pesquisa

Considerando a ficha de avaliação da CAPES, FECAP (2004a, p. 3), no quesito de atividade de pesquisa e produção intelectual, verifica-se que, devido à grande carga horária das disciplinas - as quais totalizam mais de 500 horas - os avaliadores concluíram que esse fator "dificulta o envolvimento dos alunos com as atividades de pesquisa", prejudicando assim o processo de formação de pesquisadores. Esse fator pode ser visualizado na avaliação da produção intelectual dos mestrandos, pois, segundo a CAPES, nesse período, a produção intelectual foi baixíssima, sendo o ponto mais frágil do programa. Segundo o órgão, "essa produção melhorou um pouco no triênio, na comparação de 2001 e 2002 (fraca) com 2003 (regular), especialmente na quantidade". No entanto, a qualidade dos veículos de publicação também é fraca, possuindo o programa, nesse período, poucas publicações em periódicos. E, por fim, a avaliação recomenda que o programa

promova maior interação entre os docentes e os discentes no sentido de melhorar e aumentar a produção intelectual.

4.1.3 Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

O programa de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade em nível de mestrado da UFRJ teve seu início no ano de 1998 com a proposta de aprimorar e formar professores e preparar os alunos para as atividades de pesquisa. Após selecionado, foi solicitada ao programa a lista de egressos no ano de 2004 e, de acordo com ela, nesse período, 15 alunos defenderam a dissertação. No entanto, para a pesquisa foram utilizados 46,67%, 07 alunos, pelo fato de que somente eles possuíam *curriculum lattes* disponível.

O Quadro 15 lista os egressos que defenderam sua dissertação em 2004, relaciona os que possuíam *curriculum lattes* disponível e ainda mostra o ano de ingresso dos alunos no PPG.

QUADRO 15 - EGRESSO DO PPG UFRJ EM 2004

EGRESSOS	CURRICULUM LATTES	INGRESSO NO PPG
Egresso 1	Sim	2003
Egresso 2	Sim	2000
Egresso 3	Sim	2002
Egresso 4	Não	
Egresso 5	Sim	2001
Egresso 6	Não	
Egresso 7	Não	
Egresso 8	Não	
Egresso 9	Sim	2002
Egresso 10	Não	
Egresso 11	Não	
Egresso 12	Não	
Egresso 13	Não	
Egresso 14	Sim	2002
Egresso 15	Sim	2000

FONTE: Dados da pesquisa

A formação básica desses mestres em Contabilidade está representada pelo curso de Ciências Contábeis, em que apenas 14,29%, 01 egresso, não possui graduação nessa área. A grande maioria, 85,71%, 06 mestres, cursaram essa graduação. Conforme a Tabela 5, 85,71%, 06 profissionais, têm graduação em mais de uma área do conhecimento, enquanto 14,29%, 01 egresso, possui apenas uma

graduação. Além desse curso, somente outros dois apareceram: Administração de Empresas e Matemática.

TABELA 5 – FORMAÇÃO BÁSICA DOS MESTRES EM CONTABILIDADE UFRJ

FORMAÇÃO	MONTANTE		NÚMERO DE GRADUAÇÕES	
	Abs.	%	Abs.	%
Ciências Contábeis	05	71,42	1	85,71
Administração de Empresas	01	14,29		
Ciências Contábeis e Matemática	01	14,29	2	14,29
TOTAL	07	100,00		

FONTE: Dados da pesquisa

Investigando-se o perfil dos alunos que concluíram o mestrado em 2004 por meio do programa, constatou-se que 42,86%, 03 alunos, ministravam aulas antes de iniciar o mestrado. Esse número passou para 05 alunos, ou 71,43%, durante o curso e chegou a 6 alunos, ou 85,71%, ao final do mestrado. Destaca-se que apenas 01 mestre formado em 2004 pelo programa não lecionou após finalizar esse ciclo de estudos. Desse modo, no referido programa, houve um aumento de 42,86% de professores no mercado de trabalho, considerando-se o período anterior e posterior à conclusão do curso de mestrado.

QUADRO 16 – EVOLUÇÃO NA DOCÊNCIA DOS MESTRES DA UFRJ

EGRESSO	DOCÊNCIA		
	Antes	Durante	Depois
Egresso 1	Não	Sim	Sim
Egresso 2	Sim	Sim	Sim
Egresso 3	Não	Não	Não
Egresso 5	Não	Sim	Sim
Egresso 9	Sim	Sim	Sim
Egresso 14	Sim	Sim	Sim
Egresso 15	Não	Não	Sim

FONTE: Dados da pesquisa

Do total de professores, 02 estão lotados em Instituições de Ensino Superior estaduais e outros 04 lecionam em instituições privadas. Desse total de mestres que lecionam, 100% estão ministrando aulas no curso de Ciências Contábeis, conforme informações da tabela 6.

TABELA 6 - RELAÇÃO DE MESTRES LOTADOS EM IES E CURSO DE ATUAÇÃO

IES	MONTANTE DE ALUNOS		CURSO DE ATUAÇÃO PRINCIPAL
	Abs.	%	
Privada	04	66,67	Ciências Contábeis
Pública	02	33,33	
TOTAL	06	100,00	

FONTE: Dados da pesquisa

No processo de formação de professores, segundo a CAPES, UFRJ (2004d, p. 2), "o curso oferece um conjunto de disciplinas coerente com a proposta do programa", possuindo uma tendência para a oferta de matérias relacionadas com a Contabilidade Gerencial. Merece destaque o montante de disciplinas de caráter obrigatório. A instituição possui, conforme pode ser conferido no Quadro 17, nove matérias obrigatórias e outras dez optativas, ou seja, à escolha do aluno. O programa utiliza uma carga horária de 30 horas/aula por disciplina, totalizando 02 créditos. O mestrando deverá obter um mínimo de 24 créditos, ou seja, 12 disciplinas concluídas para estar parcialmente apto a obter o título de mestre em Contabilidade.

QUADRO 17 - DISCIPLINAS OFERTADAS PELO PPG

DISCIPLINAS	DISCIPLINAS OFERTADAS
Disciplinas Obrigatórias	Teoria da Contabilidade
	Contabilidade de Custos
	Metodologia da Pesquisa em Ciências Contábeis
	Métodos Quantitativos Aplicados
	Contabilidade em Moeda Constante
	Controle Gerencial
	Contabilidade Decisória
	Metodologia do Ensino Superior
	Contabilidade Estratégica
Pesquisa de Dissertação	
Disciplinas Optativas	Seminários de Cultura Contemporânea
	Contabilidade Internacional
	Mercados de Capitais
	Análise de Investimentos
	Gestão Governamental
	Economia Contemporânea
	Economia para Contadores
	Tópicos Contemporâneos em Contabilidade
Gestão Empresarial	

FONTE: Dados da pesquisa

No processo de formação de professores, ressalta-se que os egressos do ano de 2004 desse programa, que ministram aulas, tendem a trabalhar com matérias relacionadas à área de Contabilidade Gerencial. Como pode ser visualizado no quadro 18, os 04 mestres professores declaram que ministram disciplinas ligadas a

essa área, sendo 03 na disciplina de Contabilidade Gerencial e 01 na de Contabilidade de Custos.

QUADRO 18 - RELAÇÃO DE MESTRES COM A DISCIPLINA QUE MINISTRAM

EGRESSO	DISCIPLINAS MINISTRADAS
1	Contabilidade Geral e Contabilidade de Custos I e II
2	Análise das Demonstrações Contábeis e Contabilidade Gerencial
3	Contabilidade Comercial e Contabilidade Gerencial
4	Economia, Análise das Demonstrações Contábeis e Contabilidade Gerencial

FONTE: Dados da pesquisa

O programa possui a disciplina de Metodologia do Ensino Superior em caráter de obrigatoriedade para todos os alunos. Na sua ementa, consta a definição dos objetivos e da situação atual da universidade brasileira, as legislações aplicadas ao ensino, as concepções de educação, a didática, a metodologia, as avaliações e o processo de ensino/aprendizagem na área de Ciências Contábeis.

A ficha de avaliação da CAPES cita que o programa possui atividades letivas e de orientação na graduação, exercidas pelos mestrandos do programa, fator positivo no tocante à formação dos professores.

Analisando a relação entre a atuação prática e atuação docente (Quadro 19), verifica-se que, dos 04 mestres que lecionam, 02 egressos possuem essa relação, enquanto os outros apenas atuam na docência. Constata-se, ainda, que 100% do primeiro grupo são egressos que ministram aulas e lidam na prática com interligações entre a sua atuação e as disciplinas que ministram. O egresso que atua, por exemplo, na área de Ciência e Tecnologia leciona a matéria de Sistemas Contábeis, situação idêntica ao mestre que trabalha como Gerente Financeiro e ministra a disciplina de Análise das Demonstrações Contábeis e Administração Financeira e Orçamentária.

QUADRO 19 - RELAÇÃO ENTRE A ÁREA DE ATUAÇÃO PRÁTICA E A DISCIPLINA MINISTRADA

ATUAÇÃO PRÁTICA	IES	DISCIPLINA
Analista de Ciência e Tecnologia	Privada	Sistemas Contábeis
Gerente Administrativo	Privada	Análise das Demonstrações Contábeis e Administração Financeira e Orçamentária

FONTE: Dados da pesquisa

Considerando a evolução das atividades de pesquisa desse PPG, verifica-se que, antes de iniciar o curso, nenhum aluno publicou artigos, diferentemente do período em que eles estavam no mestrado, quando 05 publicaram 17 trabalhos.

Após a conclusão do curso, período de 2005 até 2009, constatou-se que 05 alunos publicaram artigos, num total de 33, conforme pode ser percebido no quadro 20.

QUADRO 20 – EVOLUÇÃO DAS ATIVIDADES DE PESQUISA DOS MESTRES DA URFJ

EGRESSO	PUBLICAÇÕES		
	Antes	Durante	Depois
Egresso 1	00	07	11
Egresso 2	00	02	01
Egresso 3	00	04	00
Egresso 5	00	00	00
Egresso 9	00	02	06
Egresso 14	00	02	14
Egresso 15	00	00	01

FONTE: Dados da pesquisa

As atividades de pesquisa e publicações dos egressos do programa, no período de 2005 a 2009, estão dispostas no Gráfico 4. Nota-se que, no ano de 2005, as publicações atingiram 10 artigos, caindo para 03 em 2006, aumentando para 12 em 2007, voltando a decrescer, em 2008, para 06 e, no ano de 2009, as publicações dos mestres em Contabilidade, formados pela UFRJ no ano de 2004, foram 02 artigos. Destaque-se também que dos 13 artigos dos anos de 2005 e 2006, 69,23%, 09 trabalhos, são decorrentes das dissertações de mestrado dos acadêmicos.

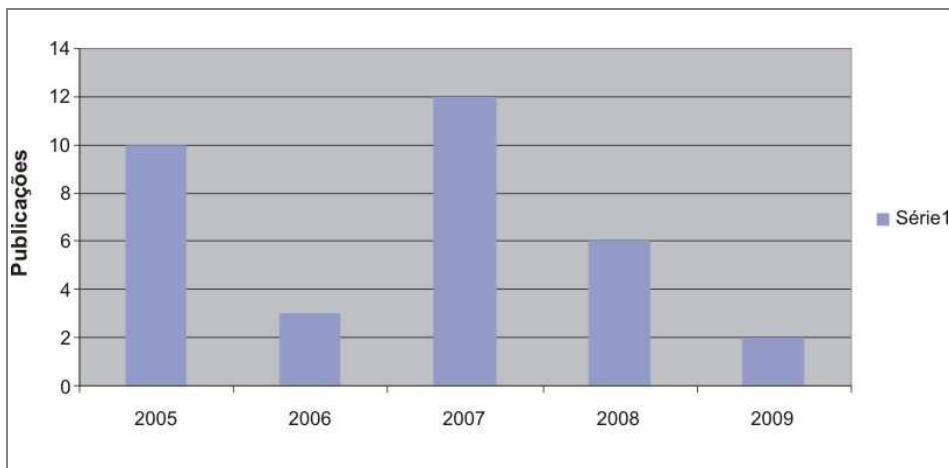


GRÁFICO 4 - PUBLICAÇÕES DOS EGRESSOS EM 2004 DO PPG EM CONTABILIDADE DA UFRJ

FONTE: Dados da pesquisa

Contudo, cabe ressaltar que, dos 17 artigos publicados durante a formação, 07 foram desenvolvidos por um único aluno, o qual possuía bolsa de estudos. Ainda, após a conclusão do mestrado, as publicações ficaram concentradas em apenas 02 egressos do curso. Em 2007 e em 2008, ocorre a mesma situação: um único egresso

publicou 66,67% do total, ou seja, 04 artigos. Os egressos 1 e 14 fazem parte da estatística acima, em que o primeiro publicou 04 artigos em 2005, 01 em 2006, 01 em 2007, 04 em 2008 e 01 em 2009, enquanto o segundo mestre publicou 02 artigos em 2005, 11 em 2007 e 01 em 2008, totalizando, juntos, 25 artigos, ou 75,76% do total.

Na ficha de avaliação da CAPES, também se demonstra preocupação com a concentração excessiva de artigos científicos em poucos docentes e discentes, pois, segundo ela, nos três anos considerados, havia docentes que não participaram de nenhuma publicação.

A entidade cita também a baixa relação entre artigos publicados *versus* docentes, em que não houve 06 artigos no ano de 2002, ou seja, cada docente não chegou a publicar esse número no referido ano.

A ficha de avaliação da CAPES, UFRJ (2004d, p. 2), mostra que as atividades de pesquisa do programa estão voltadas para a área de Contabilidade Gerencial, em que 80% dos projetos desenvolvidos estão direcionados a essa área. O órgão demonstra preocupação com as descrições dos projetos de pesquisa, considerando-os vagos, não permitindo, assim, uma análise da expectativa da geração de um produto final.

Pela participação em grupos de pesquisa, segundo Meghioratti (2008), o acadêmico vivencia contextos diferentes dos de sua realidade, discutindo problemas, ideias e teorias, sendo conduzido a uma consciência e ao desejo de pesquisa.

4.1.4 Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)

O programa em nível de mestrado dessa instituição teve sua origem no Instituto Superior de Ciências Contábeis da Fundação Getúlio Vargas, posteriormente transferido, em 1990, para a UERJ. Sofreu descredenciamento no ano de 2004, no entanto, após reavaliação, foi autorizado novamente a exercer a atividade de ensino no ano de 2006.

Em 2004, o programa formou 18 mestres em Contabilidade, porém, para o desenvolvimento desta pesquisa, foram utilizados 72,22% desse total, ou seja, 13

egressos. Devido a não disponibilidade de *curriculum lattes*, este estudo não considerou 27,78%, 05 mestres.

O Quadro 21, a seguir, relaciona os egressos que defenderam sua dissertação em 2004, os que possuíam *curriculum lattes* disponível e, ainda, o ano de entrada do aluno no PPG.

QUADRO 21 - EGRESSO DO PPG UERJ EM 2004

EGRESSOS	CURRICULUM LATTES	INGRESSO NO PPG
Egresso 1	Não	
Egresso 2	Sim	2001
Egresso 3	Não	
Egresso 4	Sim	2001
Egresso 5	Sim	2001
Egresso 6	Sim	2000
Egresso 7	Sim	2001
Egresso 8	Sim	2002
Egresso 9	Sim	2002
Egresso 10	Sim	2002
Egresso 11	Sim	2000
Egresso 12	Sim	2002
Egresso 13	Sim	2001
Egresso 14	Não	
Egresso 15	Não	
Egresso 16	Sim	2001
Egresso 17	Não	
Egresso 18	Sim	2000

FONTE: Dados da pesquisa

Na questão da formação básica dos egressos, a maioria era portadora de graduação em Ciências Contábeis: 92,31%, 12 profissionais. Assim, apenas 7,69%, ou 01 mestre, não possuía essa graduação, sendo formado em Administração de Empresas, conforme demonstra a Tabela 7. Ainda, neste programa, a maioria dos egressos (92,31%) tinha somente um curso de graduação; apenas 7,69%, ou 01 mestre, tinha duas graduações, Ciências Contábeis e Administração de Empresas.

TABELA 7 – FORMAÇÃO BÁSICA DOS MESTRES EM CONTABILIDADE FECAP

FORMAÇÃO	MONTANTE		NÚMERO DE GRADUAÇÕES	
	Abs.	%	Abs.	%
Ciências Contábeis	11	84,62	1	92,31
Administração de Empresas	01	7,69		
Ciências Contábeis e Administração de Empresas	01	7,69	2	7,69
TOTAL	13	100,00		

FONTE: Dados da pesquisa

Ainda, conforme pode ser visualizado na tabela 8, nota-se que 100% dos egressos lecionam em instituição de ensino privada, com totalidade no curso de Ciências Contábeis.

TABELA 8 - RELAÇÃO DE MESTRES LOTADOS EM IES E CURSO DE ATUAÇÃO

IES	MONTANTE DE ALUNOS		CURSO DE ATUAÇÃO PRINCIPAL
	Abs.	%	
Privada	12	100,00	Ciências Contábeis
Pública	00	-	
TOTAL	12	-	

FONTE: Dados da pesquisa

Ao investigar a evolução das atividades de docência entre os alunos desse programa, nota-se que, antes de iniciar o curso, apenas 03 alunos, ou 23,08%, lecionavam, enquanto durante e após o mestrado o número de alunos que ministravam aulas passou para 12, o que representa 92,31% do total.

A evolução do número de professores, no mercado de trabalho, antes e depois do curso, demonstrou um aumento de 09 docentes, 69,23%, conforme identifica o quadro 22.

QUADRO 22 – EVOLUÇÃO NA DOCÊNCIA DOS MESTRES DA UERJ

EGRESSO	DOCÊNCIA		
	Antes	Durante	Depois
Egresso 2	Não	Sim	Sim
Egresso 4	Não	Não	Não
Egresso 5	Não	Sim	Sim
Egresso 6	Sim	Sim	Sim
Egresso 7	Não	Sim	Sim
Egresso 8	Não	Sim	Sim
Egresso 9	Não	Sim	Sim
Egresso 10	Não	Sim	Sim
Egresso 11	Sim	Sim	Sim
Egresso 12	Não	Sim	Sim
Egresso 13	Sim	Sim	Sim
Egresso 16	Não	Sim	Sim
Egresso 18	Não	Sim	Sim

FONTE: Dados da pesquisa

O suporte para a formação dos professores está nas disciplinas ministradas pelo programa, as quais possuem caráter de obrigatoriedade, são optativas ou eletivas. No primeiro grupo, todos os acadêmicos devem cumprir as matérias estabelecidas, enquanto no segundo, as disciplinas serão escolhidas por eles. O referido programa oferta a disciplina de Metodologia do Ensino Superior, contudo ela possui um caráter optativo, ficando a cargo do aluno a escolha em cursá-la. No quadro 23, relaciona-se o grupo de disciplinas do programa.

QUADRO 23 - DISCIPLINAS OFERTADAS PELO PPG

DISCIPLINAS	DISCIPLINAS OFERTADAS
Disciplinas Obrigatórias	Teoria da Contabilidade
	Contabilidade Gerencial
	Métodos Quantitativos I
	Controle Gerencial
	Metodologia da Pesquisa
Disciplinas Eletivas	Contabilidade Avançada
	Planejamento Tributário
	Auditoria de Sistemas
	Tópicos Especiais em Contabilidade
	Auditoria
	Finanças Públicas
	Sistemas Integrados de Gestão
	Avaliação de Empresas
	Política de Negócios
	Economia de Empresas
	Gerência Econômica de Ativos
	Metodologia do Ensino Superior
	Sistemas de Informações
	Métodos Quantitativos II

FONTE: Dados da pesquisa

Na relação entre atuação prática e sala de aula, a maioria dos egressos desse programa, além de lecionar, possui uma atividade prática ligada à sua disciplina. Dos mestres formados em 2004, 75%, ou seja, 09 deles, possuem atividade na prática, enquanto 25%, 03 mestres, atuam somente na docência. No Quadro 24, demonstre-se a relação entre a área de atuação e a disciplina que o egresso ministra.

QUADRO 24 - RELAÇÃO ENTRE A ÁREA DE ATUAÇÃO PRÁTICA E A DISCIPLINA MINISTRADA

ATUAÇÃO PRÁTICA	IES	DISCIPLINA
Consultor Contábil	Privada	Jogos de Empresas, Contabilidade Geral, Gerencial e Avançada
Auditor	Privada	Contabilidade Avançada, Pública, Custos, Administração Geral e Auditoria
Analista de Ciência e Tecnologia	Privada	Contabilidade Geral, Teoria da Contabilidade, Auditoria e Sistemas de Informações
Controller Financeiro	Privada	Contabilidade de Custos, Contabilidade Geral e Administração Financeira e Orçamentária
Contador Privado	Privada	Teoria da Contabilidade, Contabilidade Gerencial, Contabilidade Comercial e Controladoria
Consultor Contábil	Privada	Contabilidade Geral, Contabilidade Avançada, Contabilidade Intermediária e Controladoria
Consultor Contábil	Privada	Teoria da Contabilidade, Contabilidade Introdutória, Contabilidade Geral e Contabilidade Gerencial
Contador Público	Privada	Contabilidade Pública
Contador público	Privada	Contabilidade Geral, Contabilidade Pública e Ética

FONTE: Dados da pesquisa

Quanto à área de atuação, tem-se a Consultoria Contábil como um dos destinos dos egressos desse programa: 33,33%, 03 profissionais, buscaram essa área. Destaca-se também a Contabilidade Pública, segmento em que atuam 22,22%, 02

profissionais. Ainda, pode-se citar Auditoria (1), Analista de Ciência e Tecnologia (1), *Controller* Financeiro (1) e Contador Privado (1).

A atividade de pesquisa desse programa demonstrou que, antes de iniciar o curso, nenhum aluno publicou artigos; durante a passagem pelo programa, 06 alunos publicaram artigos, num total de 07 produções. Após a conclusão do mestrado, 09 alunos publicaram, no período de 2005 a 2009, totalizando 47 publicações, ou seja, houve um aumento de 571,43%, isto é, 40 artigos. Nota-se, ainda, uma elevação no número de alunos que publicaram, passando de 06 alunos para 09 alunos após a conclusão do curso.

QUADRO 25 – EVOLUÇÃO DAS ATIVIDADES DE PESQUISA DOS MESTRES DA UERJ

EGRESSO	PUBLICAÇÕES		
	Antes	Durante	Depois
Egresso 2	00	02	04
Egresso 4	00	00	01
Egresso 5	00	00	03
Egresso 6	00	01	00
Egresso 7	00	00	02
Egresso 8	00	01	02
Egresso 9	00	00	01
Egresso 10	00	00	00
Egresso 11	00	00	01
Egresso 12	00	01	32
Egresso 13	00	01	00
Egresso 16	00	01	00
Egresso 18	00	00	01

FONTE: Dados da pesquisa

Os egressos do programa, no ano de 2004, publicaram nos cinco anos subsequentes à sua formação, conforme aponta o Gráfico 5. Nota-se um equilíbrio entre os anos, pois, entre 2005 e 2007, foram publicados 10 artigos científicos, enquanto que, nos anos de 2006, 2008 e 2009, as publicações atingiram 09 artigos anualmente. Ainda, verificando-se as publicações, no período de 2005 a 2009, 57,45%, ou 27 delas, possuem vínculo com a dissertação de mestrado dos alunos.

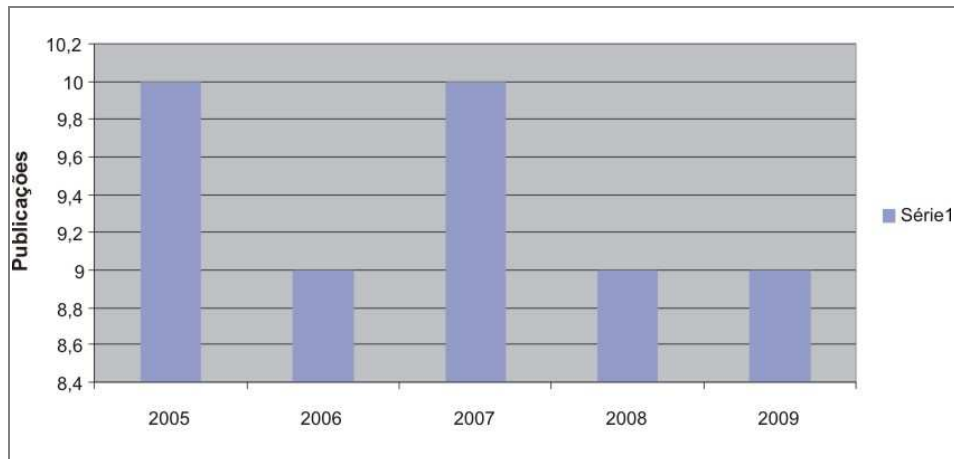


GRÁFICO 5- PUBLICAÇÕES DOS EGRESSOS EM 2004 DO PPG EM CONTABILIDADE DA UERJ

FONTE: Dados da pesquisa

No entanto, durante a formação, não há uma concentração de artigos. Após, dos 47 artigos publicados nesse período, 32 são de autoria de um único egresso, ou seja, ele participou com 68,09% das publicações. O egresso 12 publicou 05 artigos em 2005; 08, em 2006; 07, em 2007; 04, em 2008; e 08, em 2009. Deve-se ressaltar que ela iniciou o doutorado em Administração de Empresas pela Fundação Getúlio Vargas em 2007.

4.1.5 Universidade de Brasília (UnB)/Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)/Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Em uma iniciativa pioneira, criou-se em 1999 o Programa Inter-Regional e Multi-Institucional entre três universidades federais brasileiras com o intuito de constituir um PPG *stricto sensu* em nível de mestrado. Esse programa formou, no ano de 2004, 21 mestres em Contabilidade. Como todos possuem *curriculum lattes* disponível, 100% dos formados fazem parte desta pesquisa.

O quadro 26 lista os egressos que defenderam sua dissertação em 2004, relaciona os que possuíam *curriculum lattes* disponível e ainda mostra o ano de ingresso no PPG.

QUADRO 26 – EGRESSO UnB/UFPE/UFRN DE 2004 DO PPG

EGRESSO	CURRICULUM LATTES	INGRESSO NO PPG
Egresso 1	Sim	2003
Egresso 2	Sim	2002
Egresso 3	Sim	2002
Egresso 4	Sim	2002
Egresso 5	Sim	2002
Egresso 6	Sim	2002
Egresso 7	Sim	2003
Egresso 8	Sim	2002
Egresso 9	Sim	2002
Egresso 10	Sim	2002
Egresso 11	Sim	2002
Egresso 12	Sim	2002
Egresso 13	Sim	2001
Egresso 14	Sim	2002
Egresso 15	Sim	2003
Egresso 16	Sim	2002
Egresso 17	Sim	2002
Egresso 18	Sim	2002
Egresso 19	Sim	2002
Egresso 20	Sim	2002
Egresso 21	Sim	2002

FONTE: Dados da pesquisa

A maioria dos egressos desse programa, (90,48%), têm graduação em Ciências Contábeis. Somente 9,52%, aqui representados por 02 mestres, não têm essa graduação. Ainda, dos 21 mestres formados, 66,67%, 14 egressos, são formados em apenas um curso superior, enquanto que 33,33%, 07 egressos, têm duas ou mais graduações. Entre as formações, citam-se Direito, Economia, Engenharia de Minas, Ciências Econômicas, Engenharia Civil e Teologia. A tabela 9 mostra a relação da graduação dos egressos do programa.

TABELA 9 – FORMAÇÃO BÁSICA DOS MESTRES EM CONTABILIDADE UnB/UFPE/UFRN

FORMAÇÃO	MONTANTE		NÚMERO DE GRADUAÇÕES	
	Abs.	%	Abs.	%
Ciências Contábeis	12	57,14	1	66,67
Direito	02	9,52		
Ciências Contábeis e Economia	01	4,76	2	28,56
Ciências Contábeis e Engenharia de Minas	01	4,76		
Ciências Contábeis e Direito	01	4,76		
Ciências Contábeis e Ciências Econômicas	01	4,76		
Ciências Contábeis e Engenharia Civil	01	4,76		
Ciências Contábeis e Teologia	01	4,76		
Ciências Contábeis, Economia e Direito	01	4,76		
TOTAL	21	100,00		100,00

FONTE: Dados da pesquisa

Após concluir o mestrado, a maioria dos egressos buscaram na docência sua carreira profissional, pois 85,71%, 18 formandos, atuam na prática acadêmica e somente 14,29%, 03 formandos, não trabalham nessa área.

Entre os mestres que atuam na carreira pedagógica, 61,11%, que compreendem 11 profissionais, ministram aulas em instituições de ensino privadas, enquanto 38,89%, ou 07 docentes, atuam em instituições públicas de ensino. Dos professores acima relacionados, 94,44%, 17 deles, atuam no curso de Ciências Contábeis e apenas 5,56% estão lotados no de Economia. No entanto, cabe ressaltar que, além da área contábil, os profissionais aqui estudados possuem atuação em outros cursos, como Administração de Empresas, Economia, Direito e Engenharia da Produção. A tabela 10 apresenta os dados dos alunos, sua instituição e o curso em que atuam.

TABELA 10 - RELAÇÃO DE MESTRES LOTADOS EM IES E CURSO DE ATUAÇÃO

IES	NÚMERO DE ALUNOS		CURSO DE ATUAÇÃO PRINCIPAL
	Abs.	%	
Privada	11	61,11	Ciências Contábeis
Pública	06	33,33	
Pública	01	5,56	Economia
TOTAL	18	100,00	

FONTE: Dados da pesquisa

Analisando a evolução da docência no programa em questão, nota-se que, anteriormente à formação, 12 alunos ministravam aulas, passando para 18 no decorrer do curso, número que permaneceu inalterado após a conclusão. Assim, constata-se um aumento de 28,57% de professores, ou seja, após a conclusão, 18 mestres lecionavam.

QUADRO 27 – EVOLUÇÃO NA DOCÊNCIA DOS MESTRES DA UnB/UFPE/UFRN

EGRESSO	DOCÊNCIA		
	Antes	Durante	Depois
Egresso 1	Sim	Sim	Sim
Egresso 2	Sim	Sim	Sim
Egresso 3	Sim	Sim	Sim
Egresso 4	Não	Não	Não
Egresso 5	Sim	Sim	Sim
Egresso 6	Não	Sim	Sim
Egresso 7	Não	Não	Não
Egresso 8	Sim	Sim	Sim
Egresso 9	Sim	Sim	Sim
Egresso 10	Não	Sim	Sim
Egresso 11	Sim	Sim	Sim
Egresso 12	Sim	Sim	Sim
Egresso 13	Sim	Sim	Sim
Egresso 14	Não	Não	Não
Egresso 15	Não	Sim	Sim
Egresso 16	Não	Sim	Sim
Egresso 17	Sim	Sim	Sim
Egresso 18	Não	Sim	Sim
Egresso 19	Sim	Sim	Sim
Egresso 20	Não	Sim	Sim
Egresso 21	Sim	Sim	Sim

FONTE: Dados da pesquisa

Acredita-se que tal evolução tenha relação direta com a estrutura curricular do programa, a qual é composta de disciplinas obrigatórias e optativas para todos os alunos. Estas últimas são subdivididas em optativas por área de concentração e outras disciplinas optativas, sendo, nas duas situações, as matérias escolhidas conforme a linha de pesquisa e a conveniência do mestrando.

A carga horária praticada pela instituição é de 28 créditos, dispostos em dois grupos de disciplinas. Nota-se que o programa apresenta três matérias voltadas para o Ensino e Pesquisa como obrigatórias, sendo ofertadas a Prática de Ensino, a Metodologia da Pesquisa e a Pesquisa em Contabilidade, como mostra o Quadro 28.

QUADRO 28 - DISCIPLINAS OFERTADAS PELO PPG

DISCIPLINAS	DISCIPLINAS OFERTADAS
Disciplinas Obrigatórias	Teoria da Contabilidade
	Métodos Quantitativos Aplicados à Contabilidade
	Prática de Ensino
	Metodologia da Pesquisa Aplicada à Contabilidade
	Pesquisa em Contabilidade
Disciplinas Optativas	Avaliação de Empresas
	Custos I
	Sistemas de Informações Gerenciais
	Teoria dos Ajustamentos Contábeis do Lucro
	Tópicos Contemporâneos em Contabilidade
	Análise Econômica Financeira Avançada
	Custos II
	Balço Social
	Controle e Avaliação da Gestão Pública
	Economia e Contabilidade Ambiental
	Seminários de Contabilidade e Sociedade
	Teoria Avançada da Contabilidade
	Teoria da Decisão
	Teoria de Finanças Aplicadas à Contabilidade
	Teoria das Organizações

FONTE: Dados da pesquisa

Entre os atuantes na área educacional, 55,56%, o que representa 10 mestres, têm outra atividade profissional, enquanto 44,44%, ou 08 mestres, lecionam sem outro vínculo. Apenas um egresso atua em outra área prática: ministra aulas e está lotado em Instituição de Ensino Superior pública.

Quanto à área de atuação, tem-se como predominância a Consultoria, com 70%, 07 profissionais, desenvolvendo essa atividade. Destacam-se, ainda, como áreas de atuação: Analista Financeiro (1), Contador Público (1) e Analista de Sistema (1).

No Quadro 29, pode ser visualizada a área de atuação, a IES e a disciplina ministrada, podendo-se observar, nesse sentido, a relação entre a atuação prática e a matéria ministrada.

QUADRO 29 - RELAÇÃO ENTRE A ÁREA DE ATUAÇÃO PRÁTICA E A DISCIPLINA MINISTRADA

ATUAÇÃO PRÁTICA	IES	DISCIPLINA
Consultoria	Privada	Contabilidade Geral I e II, Análise das Demonstrações Contábeis I e II.
Consultoria	Privada	Contabilidade Gerencial, Teoria da Contabilidade e Contabilidade Avançada
Consultoria	Pública	Economia, Administração Financeira e Orçamentária e Estatística I
Analista Financeiro	Privada	Análise das Demonstrações Contábeis I e II e Administração Financeira
Analista de Sistema	Privada	Auditoria e Sistemas Contábeis
Contador Público	Privada	Contabilidade Pública e Ética
Consultoria	Privada	Controladoria e Tópicos Especiais em Contabilidade
Consultoria	Privada	Contabilidade Gerencial e Contabilidade Geral I e II
Consultoria	Privada	Controladoria e Contabilidade Avançada
Consultoria	Privada	Contabilidade Comercial I e II e Contabilidade de Custos I e II

FONTE: Dados da pesquisa

Ao se investigar as publicações desse programa, constata-se que 02 mestres publicaram 03 artigos antes do ingresso no PPG, enquanto, no decorrer do curso, o número de alunos que publicaram passou para 15, totalizando 97 trabalhos. Após a conclusão do curso, o número de alunos que publicaram reduziu para 14, apresentando um total de 174 artigos. Percebe-se um crescimento de 98,28% no número de artigos publicados, pois, até 2004, os alunos publicaram 03 artigos, e, no período de 2005 até 2009, esse número atingiu 174 artigos. Das publicações realizadas no decorrer da formação, observa-se que 44,33%, 43 trabalhos, foram desenvolvidos por 03 alunos que possuíam bolsas de estudos.

QUADRO 30 – EVOLUÇÃO NAS ATIVIDADES DE PESQUISA DOS MESTRES DA UnB/UFPE/UFRN

EGRESSO	DOCÊNCIA		
	Antes	Durante	Depois
Egresso 1	00	11	05
Egresso 2	00	00	00
Egresso 3	01	09	13
Egresso 4	00	01	00
Egresso 5	00	05	08
Egresso 6	00	02	00
Egresso 7	00	00	00
Egresso 8	00	01	00
Egresso 9	00	00	05
Egresso 10	00	10	04
Egresso 11	00	00	02
Egresso 12	00	04	01
Egresso 13	00	20	05
Egresso 14	00	02	07
Egresso 15	00	09	26
Egresso 16	00	12	40
Egresso 17	00	00	00
Egresso 18	00	02	02
Egresso 19	02	04	01
Egresso 20	00	05	00
Egresso 21	00	00	55

FONTE: Dados da pesquisa

Quanto se analisam os artigos publicados pelos mestres do programa formados em 2004, constata-se que, de 2005 até 2007, o número de artigos decaiu, mas em pequeno volume; contudo, de 2008 e 2009, a queda, em comparação com os três anos anteriores, acentuou-se.

Conforme demonstra o Gráfico 6, a seguir, no primeiro ano considerado, o montante de artigos publicados atingiu 47, passando, em 2006, para 45 e caindo, em 2007, ao patamar de 43. No entanto, em 2008, o volume de artigos caiu para 29, terminando o ano de 2009 com apenas 10 artigos. Ainda, pode-se citar que dos 92 artigos publicados entre 2005 e 2006, 43,48%, ou 40 do total, têm origem nas dissertações de mestrado dos alunos.

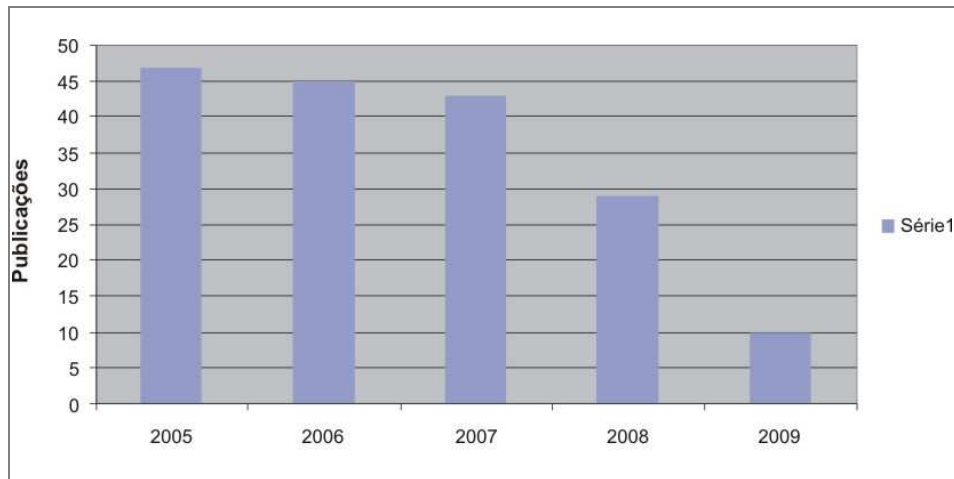


GRÁFICO 6 - PUBLICAÇÕES DOS EGRESSOS EM 2004 DO PPG EM CONTABILIDADE DA UnB/UFPE/UFRN

FONTE: Dados da pesquisa

Após a defesa do mestrado, das 174 publicações, 121 concentram-se em apenas três egressos, ou seja, três pessoas contribuíram com 69,54% do total de publicações. Após a conclusão do mestrado, 07 egressos não publicaram nenhum artigo, o que perfaz um percentual de 33,33% sobre o total de formandos. Ainda, dos três egressos que mais publicaram, destaca-se que o mestre Egresso 21 iniciou o doutorado em 2008, em Ciências Contábeis no Programa Multi-Institucional e Inter-Regional UnB/UFPE/UFRN. A tabela 11 mostra os dados acima.

TABELA 11 - COMPARAÇÃO ENTRE ARTIGOS PUBLICADOS PELOS EGRESSOS DE 2004 DOS PPGs

EGRESSO	2005	2006	2007	2008	2009	TOTAL
Egresso 21	09	14	15	12	05	55
Egresso 16	16	10	06	04	04	40
Egresso 15	04	11	10	01	00	26
TOTAL	29	35	31	17	09	121

FONTE: Dados da pesquisa

4.1.6 Universidade de São Paulo (USP)

O PPG em Contabilidade em nível de mestrado da USP, São Paulo, é o mais antigo da área. Fundado em 1970, possui como objetivo central garantir uma formação global e crítica de docentes e pesquisadores.

No ano de 2004, base para este estudo, o programa formou 47 mestres, o que corresponde, entre os PPGs estudados, ao maior número de formandos no

período. No entanto, como este estudo requer que os egressos possuam *curriculum lattes* disponível, foram abordados 80,85% do total. Nove mestres, (19,15%), foram excluídos por não atenderem às especificações exigidas pela pesquisa. O Quadro 31, a seguir, relaciona os egressos que defenderam sua dissertação em 2004, os que possuíam *curriculum lattes* disponível e, ainda, data a entrada no PPG.

QUADRO 31 - EGRESSO DO PPG USP EM 2004

EGRESSO	CURRICULUM LATTES	INGRESSO NO PPG
Egresso 1	Sim	2002
Egresso 2	Não	
Egresso 3	Sim	2002
Egresso 4	Sim	2002
Egresso 5	Não	
Egresso 6	Sim	2002
Egresso 7	Sim	2002
Egresso 8	Sim	2000
Egresso 9	Sim	2002
Egresso 10	Sim	2000
Egresso 11	Sim	2002
Egresso 12	Sim	2002
Egresso 13	Sim	2001
Egresso 14	Sim	2001
Egresso 15	Sim	2002
Egresso 16	Sim	2002
Egresso 17	Sim	2001
Egresso 18	Sim	2001
Egresso 19	Sim	2002
Egresso 20	Sim	2001
Egresso 21	Não	
Egresso 22	Sim	2000
Egresso 23	Sim	2002
Egresso 24	Não	
Egresso 25	Sim	2002
Egresso 26	Sim	2001
Egresso 27	Sim	2002
Egresso 28	Sim	2000
Egresso 29	Sim	2001
Egresso 30	Não	
Egresso 31	Não	
Egresso 32	Sim	2001
Egresso 33	Sim	2002
Egresso 34	Sim	2002
Egresso 35	Não	
Egresso 36	Sim	2001
Egresso 37	Sim	2001
Egresso 38	Sim	2002
Egresso 39	Sim	2001
Egresso 40	Sim	2002
Egresso 41	Sim	2002
Egresso 42	Sim	2002
Egresso 43	Não	
Egresso 44	Sim	2002
Egresso 45	Não	
Egresso 46	Sim	2001
Egresso 47	Sim	2002

FONTE: Dados da pesquisa

Como nos outros programas analisados, a formação básica dos egressos desse programa advém, em sua grande maioria, da graduação em Ciências

Contábeis: 84,22%, ou 32 mestres do total validado. Apenas 06 mestres não possuem esse curso em seu currículo.

Constata-se que poucos egressos possuíam duas graduações quando ingressaram no mestrado. Apenas 15,78%, o que compreende 06 profissionais, indicaram sua formação em mais de um curso. Entre os cursos indicados, que não o de Ciências Contábeis, figuram Administração de Empresas, Matemática, Engenharia Mecânica, Ciências Atuariais, Ciências Econômicas, Engenharia Elétrica e Tecnologia de Processamento de Dados. A tabela 12 mostra a relação de alunos e as suas respectivas graduações.

TABELA 12 - FORMAÇÃO BÁSICA DOS MESTRES EM CONTABILIDADE USP SP

FORMAÇÃO	MONTANTE		NÚMERO DE GRADUAÇÕES	
	Abs.	%	Abs.	%
Ciências Contábeis	27	71,07		
Ciências Econômicas	02	5,26		
Tecnologia de Processamento de Dados	01	2,63	1	84,22
Engenharia Elétrica	01	2,63		
Administração de Empresas	01	2,63		
Ciências Contábeis e Administração de Empresas	02	5,26		
Ciências Contábeis e Ciências Econômicas	01	2,63		
Ciências Contábeis e Engenharia Mecânica	01	2,63	2	15,78
Ciências Contábeis e Ciências Atuariais	01	2,63		
Administração de Empresas e Matemática	01	2,63		
TOTAL	38	100,00		100,00

FONTE: Dados da pesquisa

As informações sobre a atuação dos profissionais formados pelo programa após a conclusão do mestrado indicam que a docência foi um dos destinos de 92,11%, 35 egressos, havendo, ainda, 7,89%, ou 03 mestres, que desenvolveram outra atividade profissional após o término do curso.

Do total de concluintes que buscaram lecionar, 88,57%, 31 pessoas, apenas exercem essa função, enquanto 11,43%, 04 profissionais, mesclam as atividades de docência com outra atuação prática.

O Curso de Ciências Contábeis foi o destino de 94,28%, 33 professores, enquanto apenas 5,71%, 02 egressos, não ministram aulas nesse curso, mas no de Administração e Tecnologia em Finanças. A tabela 13 apresenta a relação dos egressos, a instituição em que ministram aulas e os cursos a que pertencem.

TABELA 13 - RELAÇÃO DE MESTRES LOTADOS EM IES E CURSO DE ATUAÇÃO

IES	MONTANTE DE ALUNOS		CURSO DE ATUAÇÃO PRINCIPAL
	Abs.	%	
Privada	11	31,42	Ciências Contábeis
Pública	22	62,86	
Privada	01	2,86	Tecnologia em Finanças Administração
Pública	01	2,86	
TOTAL	35	100,00	

FONTE: Dados da pesquisa

As atividades de docência dos mestres desse programa revelam que 23 alunos já ministravam aulas antes de ingressarem no mestrado. Esse número passou para 30, durante o curso e, após a conclusão do mestrado, para 35, perfazendo um aumento de 12 professores no mercado de trabalho após o ano de 2004.

QUADRO 32 - EVOLUÇÃO NA DOCÊNCIA DOS MESTRES DA USP

EGRESSO	DOCÊNCIA		
	Antes	Durante	Depois
Egresso 1	Não	Sim	Sim
Egresso 3	Não	Não	Não
Egresso 4	Sim	Sim	Sim
Egresso 6	Sim	Sim	Sim
Egresso 7	Não	Não	Sim
Egresso 8	Sim	Sim	Sim
Egresso 9	Sim	Sim	Sim
Egresso 10	Não	Sim	Sim
Egresso 11	Sim	Sim	Sim
Egresso 12	Sim	Sim	Sim
Egresso 13	Não	Não	Não
Egresso 14	Sim	Sim	Sim
Egresso 15	Sim	Sim	Sim
Egresso 16	Sim	Sim	Sim
Egresso 17	Sim	Sim	Sim
Egresso 18	Sim	Sim	Sim
Egresso 19	Não	Não	Sim
Egresso 20	Sim	Sim	Sim
Egresso 22	Não	Não	Não
Egresso 23	Sim	Sim	Sim
Egresso 25	Sim	Sim	Sim
Egresso 26	Não	Não	Sim
Egresso 27	Não	Não	Sim
Egresso 28	Não	Sim	Sim
Egresso 29	Sim	Sim	Sim
Egresso 32	Não	Sim	Sim
Egresso 33	Não	Sim	Sim
Egresso 34	Não	Sim	Sim
Egresso 36	Sim	Sim	Sim
Egresso 37	Sim	Sim	Sim
Egresso 38	Não	Sim	Sim
Egresso 39	Sim	Sim	Sim
Egresso 40	Sim	Sim	Sim
Egresso 41	Sim	Sim	Sim
Egresso 42	Sim	Sim	Sim
Egresso 44	Sim	Sim	Sim
Egresso 46	Sim	Sim	Sim
Egresso 47	Não	Não	Sim

FONTE: Dados da pesquisa

Ressalta-se que, antes de terminar o curso, 79,31% professores estavam lotados em IESs privadas, enquanto 20,69% ministravam aulas em instituições públicas. Entretanto, nota-se uma inversão após a conclusão do curso, pois 65,72% estão lotados em IES pública, enquanto 34,28%, em IES privada.

A estrutura curricular voltada para a formação dos mestres nesse programa é composta de um total de 08 disciplinas a serem cumpridas. Elas dividem-se em obrigatórias para todas as linhas de pesquisa, obrigatórias por linha de pesquisa e optativas. Nos dois primeiros grupos, o mestrando deverá cumpri-las obrigatoriamente e, no terceiro grupo, as matérias ficam à sua escolha. O programa oferta quatro linhas de pesquisa, sendo uma delas a de Ensino e Pesquisa em Contabilidade. O Quadro 33 representa a sua estrutura.

A disciplina de Metodologia de Ensino na Contabilidade é obrigatória para a linha de pesquisa de Ensino e Pesquisa em Contabilidade e optativa para as demais linhas. Seu objetivo é preparar e estimular os participantes para o magistério na área contábil. Para isso, possui como ementa a Pesquisa no Ensino da Contabilidade, Aspectos do Ensino dessa Ciência nos Estados Unidos e no Brasil, Gestão da Qualidade Total no Ensino, Requisitos do bom professor, Perspectivas da profissão, Técnicas de ensino, Ensino prático da contabilidade e exemplos de aula em Princípios Contábeis, Jogos de Empresas e Estudos de Casos.

A ficha de avaliação da CAPES, USP (2004c), ao analisar o quesito de atividades de formação, argumenta que esse programa possui uma estrutura curricular adequada e com a abrangência necessária às suas linhas de pesquisa. Ainda, comenta a atuação do programa na graduação e no processo de orientação de trabalho final e de iniciação científica, o qual, no ano de 2003, teve uma melhora significativa.

QUADRO 33 - DISCIPLINAS OFERTADAS PELO PPG

DISCIPLINAS	DISCIPLINAS OFERTADAS
Disciplinas Obrigatórias	Teoria da Contabilidade
	Contabilidade Societária
	Controladoria
Disciplinas Obrigatórias por Linha de Pesquisa	Métodos Quantitativos aplicados à Contabilidade
	Controle Gerencial
	Teoria Contábil do Lucro
	Estrutura e Análise Técnica do Mercado de Capitais
	Metodologia de Ensino na Contabilidade
	Metodologia de Pesquisa Aplicada à Contabilidade
Disciplinas Optativas	Análise das Demonstrações Contábeis
	Auditoria
	Contabilidade e Gestão Pública
	Estrutura e Análise Técnica do Mercado de Capitais
	Análise Financeira Avançada
	Teoria Contábil do Lucro
	Metodologia de Ensino na Contabilidade
	Métodos Quantitativos Aplicados à Contabilidade
	Tópicos Contemporâneos de Contabilidade
	Contabilometria
	Teoria da Avaliação Patrimonial
	Gestão Estratégica de Custos / CMS e ABC
	Modelos de Otimização e de Simulação

FONTE: Dados da pesquisa

Na relação entre a prática e a docência dos egressos da USP, São Paulo, nota-se que 03 docentes atuantes em áreas práticas possuem disciplinas relacionadas a elas. Um mestre trabalha em Consultoria e ministra aulas em Contabilidade Societária e Contabilidade Gerencial. No segundo caso, o egresso trabalha como Analista do Banco Central na prática e, na docência, com Finanças. Por fim, o terceiro atua como Contador Público e leciona as matérias de Contabilidade Pública I e II. Nas três situações, os egressos estão lotados em instituições de ensino privadas. O quadro que segue demonstra a situação.

QUADRO 34 - RELAÇÃO ENTRE A ÁREA DE ATUAÇÃO PRÁTICA E A DISCIPLINA MINISTRADA

ATUAÇÃO PRÁTICA	IES	DISCIPLINA
Consultoria	Privada	Contabilidade Societária e Contabilidade Gerencial
Analista do Banco Central	Privada	Finanças
Contador Público	Privada	Contabilidade Pública I e II

FONTE: Dados da pesquisa

Nas atividades de pesquisa, esse programa se destaca entre os demais. Segundo a ficha de avaliação da CAPES, USP (2004c, p. 2), "a infra-estrutura de pesquisa é muito boa e há forte apoio institucional". Esse ponto, aliado à participação do corpo discente nos projetos de pesquisa, fortalece o programa na área contábil.

Outra questão de destaque foram as produções científicas, pois, de acordo com a ficha de avaliação, elas possuíam qualidade e quantidade, e foram bem distribuídas entre os docentes e discentes.

A análise evolutiva dos artigos publicados antes, durante e depois do mestrado está disposta no quadro 35.

QUADRO 35 - EVOLUÇÃO DAS ATIVIDADES DE PESQUISA DOS MESTRES DA USP

EGRESSO	PUBLICAÇÕES		
	Antes	Durante	Depois
Egresso 1	01	00	06
Egresso 3	00	02	00
Egresso 4	01	01	24
Egresso 6	00	15	57
Egresso 7	00	12	52
Egresso 8	00	02	03
Egresso 9	00	08	10
Egresso 10	00	01	00
Egresso 11	01	03	03
Egresso 12	00	00	10
Egresso 13	00	02	01
Egresso 14	00	00	00
Egresso 15	02	06	00
Egresso 16	01	04	01
Egresso 17	00	00	00
Egresso 18	00	04	15
Egresso 19	00	07	03
Egresso 20	00	01	00
Egresso 22	00	00	00
Egresso 23	00	20	23
Egresso 25	02	03	05
Egresso 26	00	02	03
Egresso 27	00	00	05
Egresso 28	00	04	06
Egresso 29	00	00	00
Egresso 32	00	01	04
Egresso 33	00	03	10
Egresso 34	00	03	13
Egresso 36	01	02	01
Egresso 37	00	00	00
Egresso 38	00	00	06
Egresso 39	00	01	00
Egresso 40	00	04	22
Egresso 41	00	00	00
Egresso 42	00	02	08
Egresso 44	00	02	00
Egresso 46	00	02	00
Egresso 47	00	00	02

FONTE: Dados da pesquisa

Ao se elaborar uma análise evolutiva das atividades de pesquisa dos mestres desse programa, percebe-se que, antes do ingresso, apenas 07 alunos publicaram um total de 09 artigos. Esse número aumentou para 27 alunos, autores de 117 artigos no período de permanência no curso. No período de 2005 a 2009, ou seja, após a conclusão, 25 mestres publicaram 293 artigos. Nesse sentido, constata-se uma evolução entre o período anterior e o posterior do mestrado, pois o número

de alunos que publicaram aumentou em 18, e a quantidade de artigos em 176. Os trabalhos publicados no período de permanência no mestrado foram 47, desenvolvidos por 03 egressos contemplados com bolsas de estudos.

Na evolução dos artigos publicados pelos egressos nos cinco anos subsequentes à conclusão do curso, observa-se um número elevado em comparação com os outros programas, e um pico no ano de 2007, chegando a 91 artigos. Nos anos anteriores, a distribuição de artigos atingiu 42 em 2005 e 59 trabalhos em 2006. Posteriormente ao pico, os egressos desenvolveram 56 artigos em 2008, e, em 2009, publicaram 45. Ainda, dos 101 artigos publicados em 2005 e 2006, verifica-se que 62 são derivados das dissertações de mestrado dos alunos, ou seja, 61,39%.

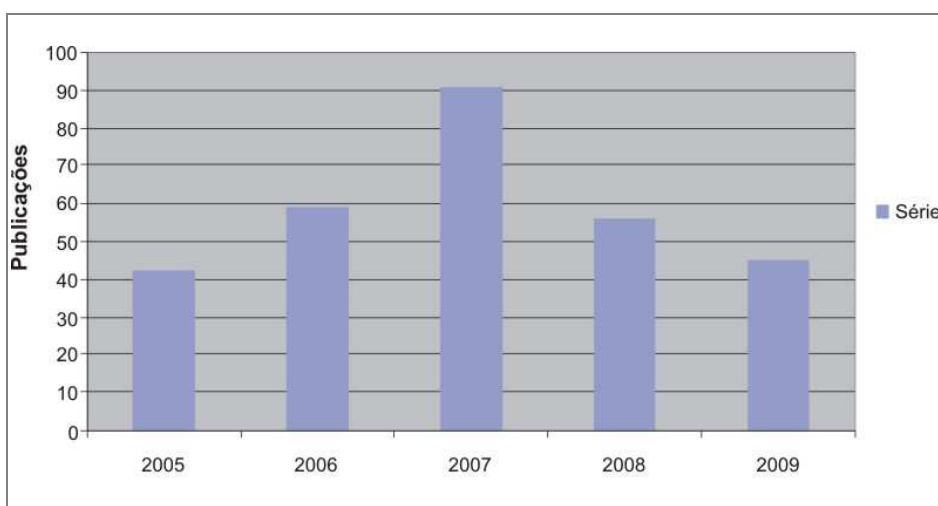


GRÁFICO 7- PUBLICAÇÕES DOS EGRESSOS EM 2004 DO PPG EM CONTABILIDADE DA USP SP

FONTE: Dados da pesquisa

Verificando a concentração após a conclusão do curso, tem-se, antes da formação, 60,75%, ou 178 trabalhos desenvolvidos por 05 egressos, ou seja, 13,16% do total de mestres formados. Paralelamente a essa situação, 34,21%, ou 13 egressos do programa, não publicaram nenhum artigo no período estudado. Ressalta-se também a destinação dos formados pelo programa: 11 egressos iniciaram o curso de doutorado, sendo 09 em Contabilidade, 01 em Integração da América Latina e 01 em Energia. Cabe ressaltar que esse programa era o único da época que possuía doutorado em Contabilidade. Assim, o curso de doutorado pode ser uma extensão do estudo do mestrado para os alunos.

4.2 ANÁLISE COMPARATIVA

Analisando o conjunto dos dados dos seis programas estudados, constatou-se que, juntos, formaram, no ano de 2004, 151 mestres em Contabilidade. No entanto, nesta pesquisa, foram contemplados somente 115, por atenderem às especificações necessárias, ou seja, possuírem *curriculum lattés*.

A formação básica dos sujeitos desta pesquisa, formados em 2004, era a graduação em Ciências Contábeis: 84,35%, o que representava 97 dos 115 indivíduos considerados. Apenas 15,65%, 18 egressos, não eram graduados nesse curso.

Quanto ao destino profissional dos mestres, após concluído o curso, 92,17%, 106 egressos, têm na docência uma das suas atividades profissionais, enquanto 7,83%, ou 09 egressos do universo total do estudo, trabalham em outras áreas.

A maioria dos docentes tiveram como destino as instituições de ensino superior privadas: 65,09%, ou 69 mestres, enquanto que 37, 34,91% do total, ministram aulas em instituições públicas.

Cabe ressaltar que apenas três egressos não lecionam no curso de Ciências Contábeis, ministrando aulas nos cursos de Economia, Administração de Empresas e Tecnologia de Finanças.

TABELA 14 - COMPARAÇÃO DOS PPGs

PROGRAMA	DOCENTES	NÃO DOCENTES	INSTITUIÇÃO PRIVADA	INSTITUIÇÃO PÚBLICA	SÓ DOCÊNCIA	COM OUTRA ATUAÇÃO
PUC SP	19	00	18	01	09	10
FECAP	16	01	12	04	09	07
UFRJ	06	01	04	02	02	04
UERJ	12	01	12	00	03	09
UnB/UFPE/UFRN	18	03	11	07	08	10
USP SP	35	03	12	23	23	03
TOTAL	106	09	69	37	63	43

FONTE: Dados da pesquisa

Este estudo revela que, nos PPGs analisados, houve uma evolução na atividade docente entre os iniciantes do programa e os concluintes. Ao iniciarem o mestrado, 46 alunos eram professores, 43,40% do total; após a conclusão do curso, 106 deles estavam-se dedicando à docência. A tabela 15 mostra a evolução

comparativa das atividades de docência dos mestres egressos em 2004, durante o mestrado e após esse período.

TABELA 15 - COMPARAÇÃO DOS PPGs NA EVOLUÇÃO DAS ATIVIDADES DE DOCÊNCIA

PROGRAMA	DOCENTES ANTES	DOCENTES DURANTE	DOCENTES DEPOIS	EVOLUÇÃO ANTES E DEPOIS
PUC SP	14	16	19	05
FECAP	05	10	16	11
UFRJ	03	05	06	03
UERJ	03	12	12	09
UnB/UFPE/UFRN	12	18	18	06
USP SP	23	30	35	12
TOTAL	60	91	106	46

FONTE: Dados da pesquisa

Acredita-se que esse aumento do número de docentes pode estar relacionado à estrutura curricular, condizente com os objetivos do programa.

Uma questão ressaltada na avaliação da CAPES é o direcionamento no cumprimento de créditos e disciplinas. A PUC (SP), por exemplo, ministrou 19 disciplinas em 2001 e 21 em 2002 e 2003, ofertando, segundo a CAPES, matérias abrangentes e com grande diversidade.

Merece destaque, também, o caso da FECAP, em que o mestrando necessitaria cumprir em torno de 500 horas de disciplinas.

Na UFRJ, o mestrando deve cumprir 19 matérias, sendo 09 obrigatórias e 10 optativas. Já os mestrandos da UnB/UFPE/UFRN precisam cumprir 28 créditos, ou seja, cinco disciplinas obrigatórias que equivalem a 13 créditos, e mais cinco disciplinas optativas, cada uma com 5 créditos.

A USP (SP) tem uma estrutura formada por 08 disciplinas, dispostas entre obrigatórias para todos os alunos e obrigatória conforme linha de pesquisa, além das optativas.

Outro ponto de relevância na formação é quanto ao aprimoramento pedagógico dos professores, possibilitado pela disciplina de Metodologia do Ensino Superior. Todos os programas disponibilizaram essa matéria em sua estrutura curricular, possuindo o programa da USP uma linha de pesquisa específica para Metodologia e Pesquisa em Contabilidade. Os programas da UFRJ e da UnB/UFPE/UFRN não possuem linhas nessa área, mas têm a disciplina de caráter obrigatório. Nos outros

três programas, a escolha em cursar as disciplinas é do aluno, pois são optativas. Assim, os PPGs estudados disponibilizaram estrutura para a formação do professor de Contabilidade, o que pode explicar diretamente o interesse dos egressos pela atividade docente.

Em relação às atividades de pesquisa dos 06 PPGs, nota-se que, antes de ingressarem, apenas 11 alunos publicavam artigos, número que passou para 68 no decorrer no mestrado e, após a conclusão, atingiu 69 mestres, conforme mostra a tabela 16.

TABELA 16 - COMPARAÇÃO DOS PPG NA EVOLUÇÃO DAS ATIVIDADES DE PESQUISA

PROGRAMA	ALUNOS QUE PUBLICARAM ANTES	ALUNOS QUE PUBLICARAM DURANTE	ALUNOS QUE PUBLICARAM DEPOIS	EVOLUÇÃO ANTES E DEPOIS
PUC SP	00	08	09	09
FECAP	02	07	07	05
UFRJ	00	05	05	05
UERJ	00	06	09	09
UnB/UFPE/UFRN	02	15	14	12
USP SP	07	27	25	18
TOTAL	11	68	69	58

FONTE: Dados da pesquisa

Analisando a evolução na quantidade de artigos publicados, verificou-se que, antes de iniciar o mestrado, o número de trabalhos era de 16, passando para 302 durante o curso e atingindo 649 no período de 2005 a 2009. Os dados mostram um aumento de 633 artigos entre o período anterior e o posterior ao mestrado. Tais informações estão dispostas na tabela 17.

TABELA 17 - COMPARAÇÃO DOS PPGs NA EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE PUBLICAÇÕES

PROGRAMA	PUBLICAÇÕES ANTES	PUBLICAÇÕES DURANTE	PUBLICAÇÕES DEPOIS	EVOLUÇÃO ANTES E DEPOIS
PUC SP	00	18	33	33
FECAP	04	46	69	65
UFRJ	00	17	33	33
UERJ	00	07	47	47
UnB/UFPE/UFRN	03	97	174	171
USP SP	09	117	293	284
TOTAL	16	302	649	633

FONTE: Dados da pesquisa

Nesse sentido, constata-se que, no ano de 2005, as publicações atingiram 134 artigos, passando para 138 em 2006. Já, no período de 2007, os mestres publicaram 183 artigos, caindo, em 2008, para 121 e terminando 2009 com 73 publicações.

Ainda, nota-se a diferença de publicações entre os programas. Enquanto a USP SP publicou 293 artigos, a UFRJ e a PUC SP aparecem ambas com 33 publicações.

A concentração dos artigos entre os acadêmicos indicou que 49,06%, ou 156 publicações, foram desenvolvidas por apenas 9,57% deles, 11 alunos, durante a permanência no PPG. Após a conclusão do curso, 337, ou 51,93% das publicações, concentram-se em 11 mestres em Contabilidade, ressaltando-se, ainda, que, até 2004, 36,48% das publicações foram realizadas por alunos que possuíam bolsas de estudos. De 2005 até 2009, 175 artigos originaram-se das dissertações de mestrado e 271 foram realizados por mestres que iniciaram o curso de doutorado.

A tabela 18 permite a visualização da evolução dos artigos publicados após a conclusão do curso.

TABELA 18 - COMPARAÇÃO ENTRE ARTIGOS PUBLICADOS PELOS EGRESSOS DE 2004 DOS PPG APÓS A CONCLUSÃO DO MESTRADO

PROGRAMA	2005	2006	2007	2008	2009	TOTAL
PUC SP	14	06	08	04	01	33
FECAP	11	16	19	17	06	69
UFRJ	10	03	12	06	02	33
UERJ	10	09	10	09	09	47
UnB/UFPE/UFRN	47	45	43	29	10	174
USP SP	42	59	91	56	45	293
TOTAL	134	138	183	121	73	649

FONTE: Dados da pesquisa

Apesar do crescimento no número de publicações de artigos, deve-se destacar que 446 são reflexo de dissertações de mestrado, ou foram publicados por egressos que seguiram os estudos, iniciando o doutorado.

Ainda, verificou-se que 46 egressos não publicaram nenhum artigo após a conclusão do mestrado, perfazendo assim 40% do total dos alunos considerados.

Os dados revelados pela pesquisa compreendem informações importantes para os PPGs, uma vez que, atualmente, o Brasil conta com 18 programas em nível de mestrado e estes, segundo a PNPG, têm o objetivo de fortalecimento das bases científicas, tecnológicas e de inovação, formação de docentes para o ensino e formação de quadros para mercados não acadêmicos.

A formação de professores na área de Ciências Contábeis está vinculada aos PPGs, já que sua graduação está voltada ao Bacharelado e não à Licenciatura. A formação dos professores de Contabilidade pelos PPGs torna-se mais importante quando consideramos o aumento do número de IESs que disponibilizam essa

graduação. Em 2002, eram 641 IESs, número que se elevou para 941 em 2007 e, em abril de 2010, atingiu 1.153.

Outra questão é a exigência legal de que o quadro docente possua um número mínimo de mestres ou doutores para as IESs consideradas Centros Universitários e Universidades. Todos esses fatores reforçam a importância dos PPGs na formação de docentes capacitados a atender a demanda do mercado.

Na formação dos pesquisadores, os PPGs, segundo o PNPG, devem redefinir seu papel enquanto mestrado, pois deverão reforçar a iniciação científica na formação de pesquisador, com a inserção de créditos voltados para atividades que resultem em produção científica ou tecnológica.

A formação única, como docente ou pesquisador, não atende às necessidades do novo mercado. A união das duas formações é que contempla as necessidades do mercado e os objetivos dos PPGs.

Diante de todas essas questões, novas pesquisas devem ser realizadas sob essa ótica. É preciso, pois, avaliar qual a evolução dos PPG após 2004 e identificar se eles estão atendendo às necessidades do mercado e, conseqüentemente, atingindo seus objetivos.

5 CONCLUSÃO

O crescimento dos cursos de graduação em Ciências Contábeis traz à tona a preocupação com a qualidade na formação do profissional contábil. Essa questão remete ao aumento dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado, pois, pelo fato de a Contabilidade ser um curso de bacharelado, a formação dos professores e pesquisadores da área está entregue a esses programas.

Pela presente pesquisa, foi possível identificar as disciplinas, os grupos de pesquisa, a formação básica que cada programa estabelece, além de verificar qual o destino profissional dos mestres em Contabilidade.

O conhecimento do papel da educação na formação dos indivíduos, bem como a história, evolução e estrutura do ensino superior brasileiro e a tipologia das entidades de ensino serviram como embasamento geral para a construção desta pesquisa. Estudar o Ensino Superior das Ciências Contábeis, bem como os programas de pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado contribuiu para o embasamento específico proposto.

Diante do que se apresentou no referencial teórico, constata-se a importância da relação entre ensino e pesquisa e, ainda, a amplitude de conhecimentos que o docente necessita para ter uma formação plena: prática, técnico-científica, pedagógica, social e política, pois a evolução dos estudos sobre formação mostra que ela passou a considerar não apenas aspectos técnicos ou pedagógicos, mas também fatores históricos, profissionais e individuais, adquiridos e construídos pelo professor ao longo de sua vida.

Os PPGs analisados selecionaram, na época, candidatos com a graduação em Ciências Contábeis, pois, dos 115 mestres da pesquisa, 97 possuíam tal formação - apenas 18 não eram graduados nesse curso -, outro fator importante para a prática dos professores.

Inferese que os PPGs formaram profissionais para atuar na docência, uma vez que, dos 115 egressos, 106 lecionam; apenas 09 não desenvolveram essa atividade. Ainda, o destino dos professores foram as instituições privadas de ensino superior, pois, dos 106 docentes, 69 atuam nas IESs particulares.

Além disso, os programas estudados formaram docentes para atuar principalmente no curso de Ciências Contábeis, dado que, do total considerado, 103

docentes estão lotados nesta graduação. Tal fator é relevante, pois vem atender ao aumento do número de IESs nos anos 1990 e à necessidade de qualificação exigida pela legislação.

O progresso na formação de professores é visualizado na evolução do número de docentes desempenhando essa função após a conclusão do curso, pois 46 mestres inseriram-se na carreira docente após o término do mestrado.

O aumento do número de cursos de Ciências Contábeis, nos últimos anos, torna a oferta de professores mais elástica. Nesse sentido, os PPGs *stricto sensu* em Contabilidade não devem descuidar-se do controle da qualidade da educação oferecida, o que é uma possível implicação para períodos de expansão, cumprindo assim seus objetivos.

O estudo demonstrou que, no processo da formação prática, todos os docentes que possuem outra atuação ministram disciplinas voltadas para a Contabilidade, fator positivo no processo de formação do docente, uma vez que, conforme a teoria preconiza, a interligação com a prática auxilia no ensino e na formação dos alunos para enfrentar o mercado de trabalho.

No processo de formação pedagógica, todos os PPGs disponibilizam a disciplina de Metodologia do Ensino Superior: o PPG da UFRJ, UnB/UFPE/UFRN e da USP SP o fazem em caráter obrigatório; os outros a oferecem de forma optativa. Destaca-se o PPG da USP SP, o qual possui uma linha de pesquisa voltada para o ensino e a pesquisa em Contabilidade. Nesse sentido, conclui-se que os programas disponibilizaram a estrutura para que os alunos obtivessem a formação pedagógica, contribuindo para a sua formação de docentes.

A pesquisa evidenciou um aumento significativo no volume de publicações de artigos científicos, entre o período anterior ao ingresso no PPG e após a saída (de 2005 a 2009). No entanto, cabe ressaltar que apenas 11 egressos responderam por 51,93% dessas publicações. Nesse sentido, deve-se enfatizar que 446 artigos foram reflexo de dissertações de mestrado ou foram publicados por egressos que seguiram os estudos, cursando o doutorado. Ainda outro ponto de destaque é que 40% dos mestres em Contabilidade, do período estudado, não publicaram nenhum artigo científico antes, durante ou após a conclusão do curso.

Essas informações acerca dos artigos revelam um baixo comprometimento com a pesquisa científica no período estudado, pois, para que a ciência se desenvolva, é preciso que ela se renove, e isso ocorrerá a partir do momento em

que a pesquisa e a publicação de seus resultados façam parte da realidade dos PPGs e dos mestres em Contabilidade.

Nesse cenário, esta pesquisa veio revelar que 92,17% dos mestres considerados atuam na docência e 60% realizam pesquisas. Essa discrepância de percentuais deve levar os PPGs a empreender esforços no sentido de envolver os postulantes ao ingresso no mestrado com as responsabilidades advindas da obtenção de um título tão pouco comum neste país. Pois, se a finalidade dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade em nível de mestrado é a formação e o aperfeiçoamento de docentes e pesquisadores, torna-se imperioso que aqueles que os cursem se dediquem não somente à docência, mas também à pesquisa.

Algumas questões não foram contempladas nesta investigação, no entanto poderão constituir escopo para futuras pesquisas. Estudos como: A demanda de mestres em Contabilidade no Brasil apresenta-se compatível com a oferta? Qual o custo suportado pelo aluno que cursa mestrado em Ciências Contábeis? Qual a percepção dos mestres quanto às influências em seu desenvolvimento? Ainda, para que se possa avaliar o processo de formação de professores e pesquisadores pelos PPGs *stricto sensu* em nível de mestrado na área contábil, deve-se monitorar os programas num intervalo de 5 a 10 anos, o que permitirá analisar a sua evolução e a contribuição para atender aos objetivos a que se propõem.

Enfim, é importante que as pesquisas em educação se aprimorem, o que permitirá conhecer a realidade do ensino e da formação e solucionar possíveis problemas inerentes à educação.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALMEIDA, M. C. X. Educação como aprendizagem de vida. **Revista Educar**, Curitiba, n.32, p. 43-55, 2008.

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

ANDERE, M.; ARAUJO, A M. Aspectos da formação do professor de ensino superior de ciências contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação. **Revista Contabilidade e Finanças**, São Paulo, v.19, n.48, p.91-102, set./dez. 2008.

ARDOINO, J. **Psicologia da educação**: na universidade e na empresa. São Paulo: Edusp, 1971.

_____. Education. In: _____. **Le directeur et l'intelligence de l'organization**: Repères et notes de lecture. Ivry: ANDESI. 1995. p.5-6.

AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**. 5.ed. São Paulo: Melhoramentos/INL, 1976.

BEUREN, I. M. (Org.). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade**: teoria e prática. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. 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: 15 jun. 2009.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Censo de Educação Superior - 2006**. Disponível em: <<http://www.educacaosuperior.inep.gov.br>>. Acesso em: 15 jun. 2009.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Cadastro das Instituições de Ensino Superior - 2007**. Disponível em: <<http://www.educacaosuperior.inep.gov.br>>. Acesso em: 15 jun. 2009.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **A estrutura e o funcionamento do ensino superior no Brasil**. 2008. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 jun. 2009.

BUSSAB, W. O.; MORETTIN, P. A. **Estatística básica**. São Paulo: Saraiva, 2003.

CONSENZA, J. P. Perspectivas para a profissão contábil num mundo globalizado: um estudo a partir da experiência brasileira. **Revista Brasileira de Contabilidade**, Brasília, n.130, p.59-73, jul./ago. 2001.

COOPER, D. R.; SCHINDLER, P. S. **Métodos de pesquisa em administração**. 7.ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Ficha de avaliação Fundação Álvares Penteado**. 2004a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 15 mar. 2010.

_____. **Ficha de avaliação Pontifícia Universidade Católica**. 2004b. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 15 mar. 2010.

_____. **Ficha de avaliação Universidade de São Paulo**. 2004c. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 15 mar. 2010.

_____. **Ficha de avaliação Universidade Federal do Rio de Janeiro**. 2004d. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 15 mar. 2010.

_____. **Plano nacional de pós graduação (PNPG) 2005-2010**. 2004e. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 20/10/2009.

_____. **Cursos recomendados por área**. 2009a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 20 fev. 2010.

_____. **Alunos titulados**. 2009b. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 26/09/2009.

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, L. A. O ensino superior no octênio FHC. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.24, n.82, p.37-61, abr. 2003.

DE CARLI, H A.; BAHLS, Á A S. A função docente no ensino superior. **Revista Synergismus scyentifica UTFPR**, Pato Branco, v.1, p.432-442, 2006.

DEMO, P. **Educação e qualidade**. Campinas: Papyrus Editora, 1994.

_____. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 1996.

DUFFY, M. E. Methodological triangulation: a vehicle for merging quantitative and qualitative research methods. **Journal of Nursing Scholarship**, v.19, p.130-1133, 1987.

DUTRA, L. H. A. **Epistemologia da aprendizagem**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FAVERO, H. L. Análise crítica do ensino de ciências contábeis. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CONTABILIDADE, 14., 1992, Salvador (BA). **Anais...** Salvador, (BA), 1992.

FOUREZ, G. **A construção das ciências: introdução à filosofia e à ética das ciências**. São Paulo: UNESP/FUNDUNESP, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

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

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.

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.

HODSON, D. **Philosophy of science and science education**. Toronto/New York: OISE/Teachers College, 1991.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Avaliação dos cursos de graduação**. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 17 out. 2009.

_____. **Censo do ensino superior**. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 20 maio 2010.

INVERNIZZE, N. **Novos rumos do trabalho**: mudanças nas formas de controles e qualificação da forma de trabalho Brasileira. 2000. Tese (Doutorado) – Departamento de Política Científica e Tecnológica, Universidade de Campinas, São Paulo, 2000.

IUDÍCIBUS, S. **Teoria da contabilidade**. 8.ed. São Paulo: Atlas, 2006.

JICK, T. D. M. Qualitive and quantitative methods: triangulation in action. **Administrative Science Quarterly**, v.24, n.4, p.602-611, December 1979.

KANTER, R. M. (Org.). **Como as organizações aprendem**: relatos do sucesso das grandes empresas. São Paulo: Futura, 1997.

KUENZER, A. Z. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Revista Educação e Sociedade**, v.21, n.70, abr. 2000.

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

LEVIN, J. **Estatística aplicada a ciências humanas**. 2.ed. São Paulo: Harbra, 1987.

LIPMAN, M. **O pensar na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MARAFON, G. J. Grupos de pesquisa e a formação de profissionais em geografia agrária. In: ENCONTRO DE GRUPOS DE PESQUISA: agricultura, desenvolvimento regional e transformações socioespaciais, 2., 2006, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: UFU, 2006. CD-ROM.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARTINS, G. A. **Estudo de caso**: uma estratégia de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2006.

MARTINS, V. **Constituição de 1988 e seu artigo 206**: ensino e educação. 2005. Disponível em: <<http://www.eduquenet.net/ensinoeducacao.htm>>. Acesso em: 10 out. 2009.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing**: edição compacta. São Paulo: Atlas, 1996.

MEGLHIORATTI, F. A. *et al.* Formação de pesquisadores: o papel de um grupo de pesquisa em epistemologia da biologia. **Revista Brasileira de Biociências**, Porto Alegre, v.6, n.1, p.23-34, set. 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Plano nacional de graduação**. 2004. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 nov. 2009.

_____. **A estrutura e o funcionamento do ensino superior brasileiro**. 2009a. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 05/10/2009.

_____. **Diretrizes da reforma universitária**. 2009b. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 27 out. 2009.

MIORIN, V. F. Novas motivações na formação de profissionais em geografia agrária proveniente de grupos de pesquisa e do comprometimento das IES no desenvolvimento regional. In: ENCONTRO DE GRUPOS DE PESQUISA: agricultura, desenvolvimento regional e transformações sócio-espaciais, 2., 2006, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: UFU, 2006. CD-ROM.

MONTGOMERY, D. C.; RUNGER, G. C. **Estatística aplicada e probabilidade para engenheiros**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 2003.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

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

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v.1, n.3, 2.º sem. 1996.

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, 1999.

NOVOA, A. **Os professores e as histórias da sua vida**. Lisboa: Porto Editora, 1995.

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) – Departamento 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) – Departamento de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

PELEIAS, I. R. (Org.). **Didática do ensino da contabilidade**: aplicável a outros cursos superiores. São Paulo: Saraiva, 2006.

PELEIAS, I. R. *et al.* Evolução do ensino da contabilidade no Brasil: uma análise histórica. **Revista Contabilidade e Finanças**, São Paulo, Edição 30 anos de Doutorado, p.19-32, jun. 2007.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Publicações Dom Quixote - Instituto de Inovação Educacional, 1993.

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

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

POPE, C.; MAYS, N. Reaching the parts other methods cannot reach: an introduction to qualitative methods in health and health service research. **British Medical Journal**, n.311, p.42-45, 1995.

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

SAES, F. A. M.; CYTRYNOWICZ, R. O ensino comercial na origem dos cursos superiores de economia, contabilidade e administração. **Revista Álvares Penteado**, São Paulo, v.3, n.6, p.37-59, jun. 2001.

SANTOS, R. O professor e a produção de conhecimento numa sociedade em transformação. **Revista Espaço Acadêmico**, n.15, abr. 2004.

SCHMIDT, P. A classificação da contabilidade dentre os ramos do conhecimento humano. **Caderno de Estudos**, v.10, n.17, p.09-22, jan./abr. 1998.

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

SEVERINO, A. J. Educação, trabalho e cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. **São Paulo Perspectiva**, v.14, n.2, p.65-71, abr./jun. 2000.

_____. A busca do sentido da formação humana: tarefa da filosofia da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p.619-634, set./dez. 2006.

SILVA, L. B. **A contabilidade no Brasil**: aspectos de desenvolvimento por influência da legislação e do contabilista. 1981. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) - Faculdade de Econômica, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1981.

SPAGNOLO, F.; GUNTHER, H. Vinte anos de pós graduação: o que fazem nossos mestres e doutores? **Ciência e Cultura**, v.38, n.10, p.1643-1662, 1986.

TAVARES, M. C. Auge e declínio do processo de substituição de importações no Brasil. In: _____. **Da substituição de importações ao capitalismo financeiro**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

TERENCE, A. C. F.; ESCRIVÃO FILHO, E. Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais. In: ENCONTRO NACIONAL de ENGENHARIA DA PRODUÇÃO, 26., 2006, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza, 2006.

THEOPHILO, C. R. Algumas reflexões sobre pesquisas empírica em contabilidade. **Cadernos de Estudos FIECAFI**, São Paulo, v.10, n.19, p.9-15, set./dez. 1998

VASCONCELOS, M. L. M. **O profissional liberal na docência de 3.º 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.
- VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.
- VIANNA, S. B.; VILLELA, A. O pós-guerra (1945-1955). In: GIAMBIAGI, F. *et al.* **Economia brasileira contemporânea (1945-2004)**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.
- VLAEMMINCK, J.-H. **Historia geral y de las doctrinas de la contabilidad**. Madrid, España: Editorial EJES, 1961.
- WILCKEN, P. **Império à deriva: a corte portuguesa no Rio de Janeiro 1808-1821**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.
- YÁZIGI, E. **Deixe sua estrela brilhar: criatividade nas ciências humanas e no planejamento**. São Paulo: CNPq/Plêiade, 2005.
- ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.