UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE
DEPARTAMENTO DE CONTABILIDADE E ATUÁRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

**RELAÇÕES ENTRE AS QUALIFICAÇÕES DO PROFESSOR E O DESEMPENHO
DISCENTE NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM CONTABILIDADE NO BRASIL**

Gilberto José Miranda

Orientadora: Profa. Dra. Silvia Pereira de Castro Casa Nova
Co-orientador: Prof. Dr. Edgard Bruno Cornacchione Júnior

São Paulo
2011

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

Prof. Dr. Reinaldo Guerreiro
Diretor da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade

Prof. Dr. Edgard Bruno Cornachione Junior
Chefe do Departamento de Contabilidade e Atuária

Prof. Dr. Luís Eduardo Afonso
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade

GILBERTO JOSÉ MIRANDA

**RELAÇÕES ENTRE AS QUALIFICAÇÕES DO PROFESSOR E O DESEMPENHO
DISCENTE NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM CONTABILIDADE NO BRASIL**

Tese apresentada ao Departamento de Contabilidade e Atuária da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo como requisito para a obtenção do título de Doutor em Ciências: Concentração em Controladoria e Contabilidade.

Orientadora: Profa. Dra. Silvia Pereira de Castro Casa Nova

Co-orientador: Prof. Dr. Edgard Bruno Cornacchione Júnior

Versão Corrigida
(versão original disponível na FEA/USP)

São Paulo
2011

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Seção de Processamento Técnico do SBD/FEA/USP

Miranda, Gilberto José

Relações entre as qualificações do professor e o desempenho discente nos cursos de graduação em Contabilidade no Brasil / Gilberto José Miranda.

-- São Paulo, 2011.

203 p.

Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, 2011.

Orientador: Silvia Pereira de Castro Casa Nova.

1. Ensino superior - Brasil 2. Qualificação profissional - Brasil
3. Contabilidade - Estudo e ensino - Brasil 4. Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE I. Universidade de São Paulo. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade II. Título.

CDD – 378.81

**Dedico este trabalho à Valéria,
ao João Felipe e à Isabella.**

AGRADECIMENTOS

Agradeço sinceramente a Deus, pois este trabalho é fruto da oportunidade que pedi a Ele me concedesse para meu aprimoramento profissional. Além de momentos que ficarão marcados, recebi apoio, tive grandes mestres e convivi com pessoas maravilhosas, às quais expresso meu agradecimento, pois, de variadas formas, contribuíram para a realização do estudo.

À minha querida esposa Valéria, pela compreensão, sugestões e incentivos em diversos momentos nesses três anos. Muitas vezes, para que eu pudesse me dedicar às disciplinas e à tese, tive que me ausentar em momentos especiais, como os seus dois períodos de gravidez e, também, após a chegada de nossos filhos muito amados: João Felipe e Isabella.

Aos meus pais, Galdino e Maria, meus sogros, Pedro e Maria da Glória, minha tia Maria Aparecida e minha cunhada, Daniela, que muito me estimularam e auxiliaram, dividindo conosco, em muitos momentos, os cuidados dispensados aos nossos filhos nesse período. Tarefa que eles sempre exerciam com muito carinho e amor (talvez, até demais!).

Ao meu avô, Joaquim José Barbosa, que, antes de partir, deixou exemplos de vida marcantes para mim. O seu desejo ardente de ter estudado e não tê-lo conseguido em função das limitações a que estava sujeito foi para mim um grande estímulo.

À Professora Sílvia, que, para mim, será sempre um grande exemplo. O cuidado no trato com todos, a presteza em todos os momentos que em necessitava de seu apoio ou orientação, a abertura à minhas ideias, e a disponibilidade que se materializou nas dezenas de atendimentos realizados via skype ou MSN são algumas de suas virtudes como professora orientadora. Professora Sílvia, a você, meu sincero agradecimento!

Ao Professor Edgard, com sua mente sempre voltada para o futuro a desbravar o universo da Educação Contábil. Professor Edgard, você tem um jeito todo diplomático de nos tirar da zona de conforto e expandir nossos limites. No começo, ficamos incomodados, com receio, inseguros... mas, quando o tempo passa, descobrimos o quanto crescemos! Muito obrigado, professor!

Aos professores Jacqueline, Nilson e Guilherme, pelas sugestões oferecidas na ocasião do exame de qualificação do projeto de tese. Espero ter correspondido ao esforço de vocês, pois foram valiosas as contribuições. Utilizando as palavras do Professor Nilson,

acredito que a “marcação homem a homem”, ou melhor, a “linha a linha” do projeto me fez enxergar, significativamente, mais longe e melhor o trabalho.

Aos meus mestres, Professor Doutor Eliseu Martins, Professor Doutor Ariovaldo Santos, Professor Doutor Gilberto Martins, Professor Doutor Bruno Salotti, Professora Doutora Silvana Malusá, Professora Doutora Graça Cicillin e Professora Doutora Gercina Novais, meu especial agradecimento e eterno reconhecimento.

À Faculdade de Ciências Contábeis, na pessoa do Professor Ernando Reis, que não mediu esforços em nenhum momento para que eu pudesse me afastar da sala de aula e cursar o doutorado em São Paulo. O Professor Ernando reuniu o conselho da Faculdade para votar o meu afastamento no período de férias... Como sempre, Professor Ernando, muitíssimo obrigado! Agradeço também ao Professor Eurípedes, pelo apoio e auxílio à coleta de dados em Fortaleza.

À comissão de especialistas composta pelos professores: Adriana Maria Procópio de Araújo; Alan Sangster; Alberto Luiz Albertin; Antônio Joaquim Severino; Bruce Behn; Eliseu Martins; Ernando Antonio Reis; Ernani Ott; Gilberto de Andrade Martins; Ivan Ricardo Peléias; Jerry E. Trapnell; José Alonso Borba; José Martonio Alves Coelho; Lea das Graças Camargos Anastasiou; Maria Isabel da Cunha; Silvana Malusá; Sirlei Lemes; Steve Matzke; Surendra P. Agrawal e Valcemiro Nossa.

Aos amigos Edvalda, Deive, Jacqueline e Aline, pelas trocas de ideias durante esse período. À Aline, de uma forma especial, pois compartilhamos a moradia por mais de um ano em São Paulo. Nunca esquecerei essa experiência! Ao amigo, Professor Janser, pelo auxílio no tratamento estatístico, que o fez de extrema boa vontade e compreensão! Ao colega Professor Ilírio, pelos contatos realizados para viabilizar minha participação no Encontro de Coordenadores.

Ao conselho Federal de Contabilidade, pelo apoio concedido por ocasião da coleta de dados no VI Encontro de Coordenadores. Aos conselhos Regionais de Contabilidade dos estados do Ceará, Sergipe, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pará, Rio de Janeiro e Santa Catarina, por divulgarem a pesquisa em seus respectivos estados.

À FIECAFI, pelo apoio financeiro concedido durante os seis meses necessários, bem como o auxílio à participação no encontro da Anpcont, realizado em 2011, manifesto o meu agradecimento.

“O mundo não é, o mundo está.”

Paulo Freire

RESUMO

Os estudiosos da área contábil, que discutem o ensino da Contabilidade, apontam dois tipos de qualificações essenciais ao quadro docente de um curso de Ciências Contábeis: a qualificação acadêmica (Qac), que se refere à preparação do docente para a pesquisa, e a qualificação profissional (Qpr), que se caracteriza pela ligação que o docente mantém com as práticas profissionais vigentes no mercado de trabalho. A literatura da área Educacional, que discute o ensino na universidade, por sua vez, aponta uma terceira qualificação: a qualificação pedagógica (Qpe), ou seja, a preparação sistematizada para o exercício da docência no ambiente universitário. Tendo por base esse arcabouço teórico e os baixos desempenhos dos discentes dos cursos de graduação em Ciências Contábeis, obtidos no exame de Suficiência promovido pelo Conselho Federal de Contabilidade (CFC) e no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), o propósito geral desta pesquisa foi investigar qual a relação entre desempenho discente e qualificação docente nos cursos de graduação em Ciências Contábeis brasileiros. A partir da literatura revisada, foram levantados os fatores que caracterizavam as qualificações docentes (Qac, Qpr e Qpe) que, posteriormente, foram submetidos à apreciação de uma comissão de especialistas por meio da técnica *Delphi*. O questionário construído com base nesses fatores foi aplicado aos gestores (coordenadores, chefes de departamentos e diretores) de 218 instituições de ensino superior (IES) com cursos de Ciências Contábeis brasileiros. O desempenho discente foi medido com base no resultado do ENADE (2009) de alunos concluintes. Foi verificado que apenas 7% do quadro docente das IES investigadas possuem título de doutor, somente 14% possui publicações com os conceitos *Qualis*/CAPES A1, A2, B1 ou B2, apenas 1% dos docentes atuantes nas IES investigadas possuem credenciais internacionais e somente 5% possuem a credencial de auditor junto à Comissão de Valores Mobiliários (CVM). A região Sul é a que apresenta as maiores médias de resultados ENADE e também as maiores médias das qualificações acadêmica, profissional e pedagógica. Em seguida, vem a região sudeste, que apresenta a segunda maior média ENADE, e as segundas maiores médias das qualificações acadêmica e profissional. As menores médias da avaliação ENADE e qualificação acadêmica ocorreram na Região Norte. Os resultados apurados confirmam parcialmente as hipóteses estabelecidas, pois apenas a qualificação acadêmica apresentou coeficiente de regressão significativo ao nível de 5% ($p\text{-valor} = 0,000$) e correlação positiva significativa ao nível de 1% com os resultados ENADE. As qualificações profissionais e pedagógica não apresentaram correlações significativas com o resultado ENADE de alunos concluintes. Também foi verificado que a Qpe e a Qac estão significativamente correlacionadas. Além disso, o índice de Qac nas instituições públicas é significativamente maior que nas instituições privadas, sendo a maior parte das instituições públicas investigadas constituídas sob a forma de universidades, portando com maiores possibilidades de conter entre seus docentes professores titulados em programas de pós-graduação *stricto sensu* e com maiores quantidades de publicações relevantes. Esses resultados e os depoimentos dos respondentes apontam a necessidade de ampliação da quantidade de programas *stricto sensu* em Ciências Contábeis no Brasil, notadamente, em locais mais distantes das regiões Sul e Sudeste. Para tanto, é necessário que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) fortaleça as políticas de apoio à expansão da pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis, e que o Ministério da Educação também estabeleça políticas no sentido de qualificar os quadros docentes das IES que ofertam cursos de Ciências Contábeis, principalmente, das IES privadas, que, qualificando seus professores academicamente, teriam maiores possibilidades de elevarem os níveis de desempenho discente. Finalmente, a exemplo do que ocorre fora do

Brasil, é importante que os mecanismos de avaliação contemplem especificidades da profissão contábil e valorizem a qualificação profissional do contador.

ABSTRACT

Researchers from the Accounting area who discuss teaching methods point out two essential qualifications for an Accounting Course faculty: academic qualification (Qac), which refers to the teacher's preparation to conduct research; and professional qualification (Qpr), which is characterized by the link that the teacher maintains with current professional practices in the labour market. Literature in the Educational area which discusses teaching at university reveals a third qualification: pedagogical qualification (Qpe), i.e., the systematized preparation for teaching at university. Based not only on the theoretical framework, but also on the low performance of Accountancy students in Sufficiency Exams such as the one promoted by the Federal Accounting Council (CFC) and the National Student Performance Exam (ENADE), the general aim of this research is to investigate the relation between students and teachers' qualification in Brazilian Accountancy graduation courses. According to the revised literature, the factors that characterized the teachers' qualifications were collected and later on evaluated by a commission of experts by means of the Delphi technique. A questionnaire was constructed based on these factors, and it was administered to managers (coordinators, chiefs of department and deans) from 218 educational institutions (IES) in Brazilian Accountancy courses. The teachers' performance was measured considering the results of the ENADE (2009) of students who are about to graduate. It was verified that only 7% of the faculty in the institutions investigated have a doctorate degree; and only 14% have publications with the Qualis/CAPES standards A1, A2, B1, B2; just 1% of current teachers in the IES studied have international credentials; and only 5% have the Exchange Commission (CVM) auditor credentials. The South of Brazil encloses the highest averages in the ENADE results as well as the highest averages related to academic, professional and pedagogical qualification. Next is the South-East, which has the second highest average at ENADE, along with the second highest averages concerning academic and professional qualifications. The lowest averages at the ENADE evaluation and academic qualification were found in the North. The results partially confirm the established hypothesis because only the academic qualification presented a significant regression coefficient – to the 5% level ($p\text{-value}=0,000$) –, and significant positive correlation – to the 1% level – with the ENADE results. The professional and pedagogical qualifications did not present significant correlations with the ENADE results of students who are graduating. It was also verified that the Qpe and Qac are significantly correlated. In addition, the Qac index is significantly higher in public institutions than in private ones. Most public institutions investigated were universities, which usually have more teachers with post-graduate stricto sensu degrees and more relevant publications. These results and the testimonies of those who answered the questionnaire point to the need of expanding the number of stricto sensu programmes in Accounting courses in Brazil, especially in more distant places in the South and South-East. To this end, it is necessary that Coordinating Body for the Improvement of Postgraduate Studies in Higher Education (CAPES) strengthens policies that support the expansion of Accounting stricto sensu post-graduation programmes. Furthermore, the Ministry of Education should establish policies to qualify teachers of IES which offer Accountancy courses, especially in private institutions, which would have stronger possibilities of increasing the level of students' performance if they qualified their teachers academically. Finally, similarly to what happens abroad, it is important that the evaluation mechanisms include specificities of the accounting profession and value the professional qualification of accountants.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	3
LISTA DE GRÁFICOS	4
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	5
1 INTRODUÇÃO	7
1.1 Contextualização	8
1.2 Problema	15
1.3 Objetivos	20
1.4 Sobre a Tese	20
1.5 Hipóteses	21
1.6 Justificativas	23
1.7 Organização da Tese	26
2 PLATAFORMA TEÓRICA	29
2.1 Sistemas de Avaliação	29
2.1.1 Sistema de Avaliação do Ensino Superior Brasileiro	29
2.1.2 AACSB - The Association to Advance Collegiate Schools of Business	34
2.1.2.1 O Processo de Credenciamento	35
2.2 Qualificação Docente	45
2.2.1 Qualificação Acadêmica (QA)	45
2.2.1.1 Qualificação Acadêmica no Brasil	49
2.2.1.2 Qualificação Acadêmica nos EUA	50
2.2.2 Qualificação Profissional	53
2.2.3 Qualificação Pedagógica	58
2.2.3.1 Saberes Necessários à Docência no Ensino Superior	61
2.2.3.2 O Papel da Pesquisa no Ensino	66
2.2.3.3 Alternativas para a Qualificação Pedagógica	68
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	73
3.1 Caracterização do Estudo	73
3.2 A Técnica Delphi	74
3.2.1 Seleção dos Especialistas	76
3.2.2 Elaboração do Questionário da Primeira Rodada Delphi	77
3.2.3 Tabulação e Análise dos Dados Recebidos	77
3.2.4 Elaboração do Questionário Seguinte e <i>Feedback</i>	77
3.2.5 Conclusões Gerais e Elaboração do Relatório Final	78
3.3 Pesquisa de Campo	78
3.3.1 Estruturação do Questionário	79
3.3.1.1 Pré-teste	80
3.3.1.2 Aplicação do Questionário	80
3.3.2 População e Amostra	83
3.3.3 Tabulação e Análise dos Dados Recebidos	84
3.3.3.1 Regressão Linear Múltipla	84
3.3.3.2 Correlações	86
3.3.3.3 Intervalo de Confiança para a Diferença Duas Proporções	86
3.4 Validade e Confiabilidade dos Instrumentos	86
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS	89
4.1 Resultados da Aplicação da Técnica <i>Delphi</i>	89
4.1.1 Seleção dos Especialistas	89
4.1.2 Primeira Rodada <i>Delphi</i>	95
4.1.3 Segunda Rodada <i>Delphi</i>	104

4.1.4	Terceira Rodada <i>Delphi</i>	108
4.1.5	Considerações sobre os Resultados da Técnica <i>Delphi</i>	117
4.2	Resultados da Aplicação dos Questionários	117
4.2.1	Estatísticas Descritivas	118
4.2.1.1	Identificação	118
4.2.1.2	Ações Institucionais de Formação Docente.....	122
4.2.1.3	Qualificações Docentes das IES Investigadas	124
4.2.1.4	Perfil do Docente Atuante nas Instituições Investigadas.....	127
4.2.1.5	Qualificação Acadêmica.....	129
4.2.1.6	Qualificação Profissional.....	131
4.2.1.7	Qualificação Pedagógica	132
4.2.1.8	ENADE dos Cursos de Ciências Contábeis	134
4.2.2	Resultado da Regressão Linear Múltipla.....	138
4.2.3	Resultados das Correlações	141
4.2.4	Resultados do Teste de Proporções	145
4.2.5	Reflexões Abertas.....	148
4.2.6	Outras Análises.....	149
4.2.6.1	Regime de Trabalho.....	150
4.2.6.2	Nota ENADE (títulos de mestrado, de doutorado e regime de trabalho)	151
4.2.6.3	ENADE 2006 <i>versus</i> Exame de Suficiência (2000 a 2004)	152
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
	REFERÊNCIAS	165
	APÊNDICES	177
	ANEXOS.....	195

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – ENADE: Quantidade de Cursos por Conceito – 2006 e 2009	33
Tabela 2 – Percentual de Docentes Academicamente Qualificados e	43
Tabela 3 – Percentual de Aceitação dos Fatores - Primeira Rodada <i>Delphi</i>	98
Tabela 4 – Resultados da Segunda Rodada <i>Delphi</i>	107
Tabela 5 – Resultados da Terceira Rodada <i>Delphi</i>	109
Tabela 6 – Grau de Importância dos Fatores.....	111
Tabela 7 – Resultados da Terceira Rodada <i>Delphi</i> – Contadores Brasileiros.....	113
Tabela 8 – Grau de Importância dos Fatores – Contadores Brasileiros	114
Tabela 9 – Dependência Administrativa das IES – Curso de Ciências Contábeis no Brasil .	119
Tabela 10 – Organização Acadêmica das IES – Curso de Ciências Contábeis no Brasil.....	119
Tabela 11 – Amostra por Região Geográfica – Curso de Ciências Contábeis no Brasil	121
Tabela 12 – Resultado da Avaliação ENADE – Curso de Ciências Contábeis (2009).....	121
Tabela 13 – Itens da Qualificação do Quadro Docente das IES	125
Tabela 14 – Análise de Variância	139
Tabela 15 – Estatísticas referentes ao modelo de regressão estimado.	139
Tabela 16 – Sumário do Modelo	140
Tabela 17 – Testes de Normalidade e Independência dos Resíduos.....	140
Tabela 18 – Testes de Glejser com Especificação Linear para a Variável Qac	141
Tabela 19 – Correlações: Qualificações Docentes e ENADE – Teste de Spearman	142
Tabela 20 – Correlações: Variáveis e ENADE	144
Tabela 21 – Teste de Normalidade – IES Públicas x Privadas	145
Tabela 22 – Estatísticas Descritivas	146
Tabela 23 – Intervalo para diferença entre proporções entre qualificação	147
Tabela 24 – Estatísticas referentes ao modelo de regressão estimado	151
Tabela 25 – Correlações entre Exame de Suficiência (2000-2004), ENADE (2006) e Qualificações Docentes.....	153

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantidade de cursos de Graduação Presenciais – Brasil – 1991 a 2008.....	10
Gráfico 2 – Relações na Evolução dos Cursos de Graduação em Ciências Contábeis.....	11
Gráfico 3 – Ano de Início dos Programas de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em.....	12
Gráfico 4 – Quantidade de Títulos de Ph.D./Doutorado em Contabilidade obtidos nos EUA e Brasil - 1960/2008	50
Gráfico 5 – Comparativo dos <i>Scores</i> (%) entre as Subcomissões e a Comissão Completa...	115
Gráfico 6 – Atividades dos Respondentes.....	118
Gráfico 7 - Ações Institucionais de Formação Docente das IES	122
Gráfico 8 - Ações Institucionais de Formação Docente das IES por Conceito ENADE	123
Gráfico 9 – Qualificação Acadêmica por Estado e Região.....	130
Gráfico 10 – Qualificação Profissional por Estado e Região.....	132
Gráfico 11 – Qualificação Pedagógica por Estado e Região	133
Gráfico 12 – Qualificações Docentes e ENADE por Região.....	134
Gráfico 13 – Qualificações Docentes e ENADE por Estado	135
Gráfico 14 – Qualificações Docentes por Conceito ENADE (1).....	136
Gráfico 15 – Qualificações Docentes por Conceito ENADE (2).....	137

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Fatores que Influenciam a Docência em Ciências Contábeis.....	14
Ilustração 2 – Atributos Necessários à Formação do Professor que Ensina Contabilidade	17
Ilustração 3 – Variáveis Investigadas.....	19
Ilustração 4 – Composição do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior	30
Ilustração 5 – Composição dos Indicadores de Avaliação SINAES	32
Ilustração 6 – Padrões 1, 2 e 10 – AACSB	41
Ilustração 7 – Fatores componentes da Qualificação Acadêmica	52
Ilustração 8 – Fatores componentes da Qualificação Profissional	58
Ilustração 9 – Fatores componentes da Qualificação Pedagógica.....	70
Ilustração 10 – Principais Atributos dos Membros da Comissão de Especialistas	94
Ilustração 11 – Amostra por Estado	120
Ilustração 12 – Dispersão das Qualificações Acadêmicas <i>versus</i> ENADE	138

1 INTRODUÇÃO

Que sina a do contador que ensina!
Foi o que pensei, quando pela primeira vez, a docência experimentei.
Mas naquela oportunidade, ainda não era Contabilidade...
Ensinando matemática no supletivo, da docência me tornei cativo.
Antes da primeira aula, suave, tremia e até rezava...
Ai, ai... meu Deus há de me proteger para de nervosismo eu não morrer...
Assim, suado, como professor pela primeira vez fui saudado.
A matéria daquele dia, que tanto repetia, havia decorado.
Durante a preleção podia ouvir as batidas do coração.
Mas terminada a fala, o sussurro de uma aluna me embala:
- Esse professor sabe o que fala!
Agora confiante, pude seguir adiante.
Fui para a faculdade ensinar Contabilidade.
Logo no início da vida, nessa vida, comecei a pensar:
É preciso me preparar, para melhor lecionar.
Com esforço quase vocacionado, aos poucos, fui sendo preparado
Pelos exemplos do bom professorado!
Mas percebi que para ser docente, isso não era suficiente...
Voltei a pensar: é preciso me preparar para melhor ensinar.
É preciso conhecer currículo, didática e avaliação.
Formar o aluno para além de uma restrita dimensão.
Ele deve ser profissional, humano e cidadão.
Para encontrar tudo isso, fui à educação.
Hoje nessa labuta, reside minha luta...
Que sina, a do contador que ensina!

Gilberto Miranda

1.1 Contextualização

O contexto no qual este estudo se insere é marcado por mudanças oriundas de várias instâncias que, de formas diversas, afetam o ensino da Contabilidade no Brasil. Podem-se dividir os principais fatores constitutivos desse cenário em três grupos principais: i) as mudanças no ensino superior, notadamente a expansão; ii) o crescimento da pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis; e iii) as mudanças na própria Contabilidade que, tanto no contexto nacional quanto internacional, sofre alterações profundas em seus processos constitutivos para se alinhar aos padrões mundiais que se estabelecem e se consolidam no início deste século.

Ao discorrer sobre as mudanças no ensino superior brasileiro, importantes ações podem ser destacadas. Segundo Cunha e Pinto (2009), com a ascensão do governo Luis Inácio Lula da Silva, em 2000, o tema da Reforma Universitária ocupou debates e intencionalidades governamentais, tornando-se essa Reforma uma meta do Ministério da Educação (MEC). Iniciou-se, ainda, um importante movimento de recuperação do orçamento das universidades federais, dando início a um vigoroso processo de expansão dessas instituições, com a implantação de novos cursos, contratação de docentes e alocação de investimentos para sua infraestrutura¹.

De acordo com os dados do Censo Nacional da Educação, existiam, em 1998, 973 instituições de ensino superior no Brasil. O mesmo censo apurou, no ano de 2008, a presença de 2.252 instituições, revelando um aumento de 131,4% em apenas uma década. Da mesma forma, as vagas no ensino superior saltaram de 803.919 para 2.823.942, no mesmo período, perfazendo um acréscimo de 271%. Além dessa evolução, houve o surgimento da educação a distância, que disponibilizou 1.699.499 vagas em 2008, e os cursos tecnológicos, que ofertaram 464.108 vagas no mesmo ano.

Tal expansão é relevante e resulta em muitas consequências, como o aumento das possibilidades de acesso ao ensino universitário por parte da população e todos os impactos

¹ Dentre os programas implantados pelo governo Lula destacam-se o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Com vistas ao alcance da meta prevista no Plano Nacional de Educação, que é a oferta de educação superior até 2011 para, pelo menos, 30% da população dos jovens de 18 a 24 anos. Cunha e Pinto (2009) fazem uma descrição detalhada desses programas e os resultados até então alcançados.

decorrentes da obtenção de um diploma do ensino superior, inclusive, o aumento da renda pessoal. Portanto, essa expansão é uma importante ação política em prol da inclusão.

Para Cunha e Pinto (2009), as mudanças que atingem a universidade, nesse momento, implicam a chegada de estudantes cada vez mais heterogêneos, tanto nos estilos cognitivos como na escolarização prévia, bem como nas suas motivações e expectativas. Diversificam-se, ainda, as idades, com maior acolhimento de alunos trabalhadores, que estão na universidade em tempo parcial, e, em geral, no período noturno. Além disso, os programas de inclusão, em seus diferentes matizes, resultantes de lutas históricas, também contribuem para que públicos, outrora marginalizados, tenham acesso ao ensino superior.

A grande mudança que afeta o ensino superior de Contabilidade no Brasil, no entanto, é anterior ao governo Lula, encontrando-se inserida no bojo das mudanças trazidas pela própria Reforma Universitária de 1968, com efeitos mais acentuados no governo Fernando Henrique Cardoso. As pesquisas de Nossa (1999), bem como as de Fávero (1987), Iudícibus e Marion (1986), sobre o ensino de Contabilidade no Brasil, realizadas há mais de duas décadas, evidenciaram os seguintes aspectos: expansão extraordinária dos cursos; descaso com a educação e com a falta de recursos; baixo nível de investimentos das instituições de ensino; pouca atratividade da carreira acadêmica, se comparada com os salários pagos pelo mercado; ausência de critérios bem definidos para os procedimentos de contratação de professores pelas instituições de ensino; baixíssimo número de pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado), com consequente falta de pesquisa e pouco conhecimento em cultura geral.

Em meados da década de 1990, com o redirecionamento educacional dado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (1996), condições mais favoráveis ao ingresso de alunos nos cursos de Ciências Contábeis começaram a ser estabelecidas. Como consequência disso, o número de cursos de graduação presenciais em Ciências Contábeis saltou de 262, em 1991, para 985, em 2008, revelando um crescimento de 275,95%. O crescimento total de cursos do ensino superior presencial, nesse período, foi de 403,65%. Existiam, em 1991, 4.908 cursos, tendo alcançado o número total de 24.719, em 2008, conforme apresentado no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Quantidade de cursos de Graduação Presenciais – Brasil – 1991 a 2008

Fonte: dados obtidos junto ao MEC/INEP

Da mesma forma, o número de matrículas nos cursos presenciais de graduação em Ciências Contábeis elevou-se de 97.223, em 1991, para 204.657, em 2008, apresentando um crescimento de 110,5%. Nesse mesmo período, o número total de matrículas no ensino superior elevou-se de 1.565.056, em 1991, para 5.080.056, evidenciando um crescimento de cerca de 220%. Portanto, mesmo havendo um crescimento significativo no número de matrículas nos cursos de Ciências Contábeis, ainda assim, esse crescimento foi inferior à metade do crescimento do ensino superior como um todo.

O Gráfico 2 apresenta informações importantes sobre a evolução dos cursos de graduação em Ciências Contábeis no Brasil. A primeira delas se refere ao número de candidatos inscritos em relação ao número de vagas ofertadas por vestibulares e outros processos seletivos. Esse número é decrescente ao longo do período analisado: era de 3,38, em 1991, tendo caído para 1,32, em 2008, ou seja, aqui também se percebem os reflexos da expansão do ensino superior por meio da redução da concorrência na graduação.

O Gráfico 2 analisado de forma isolada poderia sugerir que houve fuga dos cursos de Ciências Contábeis em vez de expansão. No entanto, os números mostram que os candidatos inscritos por vestibular e outros processos seletivos em 1991 totalizavam 94.047, em 2008 esse número chega a 158.713, evidenciando um crescimento de 68,8%. Já o número de vagas oferecidas por vestibular e outros processos seletivos em 1991 era de 27.812, atingindo em 2008 o total

de 119.873, ou seja, houve um crescimento de 331%, o que explica a queda na concorrência evidenciada no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Relações na Evolução dos Cursos de Graduação em Ciências Contábeis Presenciais no Brasil – 1991 a 2008

Fonte: dados obtidos junto ao MEC/INEP

Outra informação relevante se refere ao gênero. Em 1991, o percentual de estudantes do sexo feminino era, aproximadamente, 44%. Em 2004, esse número atingiu 50% e, em 2008, alcançou 53%, evidenciando uma inversão no gênero predominante nos cursos de Ciências Contábeis. Essa tendência está em sintonia com os demais cursos, pois, de acordo com o Censo Nacional da Educação Superior de 2008 (BRASIL, 2008b), o gênero feminino ocupava 54,6% das matrículas no ensino superior presencial.

O Gráfico 2 também apresenta outra informação preocupante, qual seja, a relação entre o número de matrículas por concluintes nos cursos de graduação em Ciências Contábeis presenciais. Esse número oscila em torno de 15% ao longo do período analisado, apresentando pequeno crescimento. Embora o numerador e denominador sejam de períodos diferentes, por se tratar de uma análise que cobriu 18 anos, o percentual de concluintes é

muito pequeno. As causas possíveis desse desempenho podem ser: i) o crescimento experimentado pelos cursos de graduação nos últimos anos, resultando em que o número de alunos matriculados em um determinado período seja maior que o número de alunos concluintes no mesmo período; ii) públicos que se encontravam afastados dos bancos escolares, em grande parte, trabalhadores, começam a ingressar no ensino superior, podendo-se imaginar um alongamento do tempo necessário para concluir o curso; e iii) a evasão, sendo essa a causa mais provável e, também, a mais preocupante.

A pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis, no Brasil, segue o ritmo de expansão experimentado pela graduação, apenas um pouco mais tardia. Dos programas de mestrado e doutorado em Ciências Contábeis, reconhecidos pela CAPES, em funcionamento no Brasil (dezenove mestrados acadêmicos, três mestrados profissionais e quatro doutorados), apenas três deles existiam até 1998, conforme Gráfico 3.

Gráfico 3 – Ano de Início dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciências Contábeis no Brasil

Como resultado dessa expansão, observa-se, também, nos últimos anos, maior ênfase dada à pesquisa sobre a Contabilidade e a valorização da profissão contábil: a) surgem importantes congressos como: o Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, em 2001, e o Congresso ANPCONT, em 2007, além de vários outros encontros científicos menores; b) o número de periódicos científicos também se multiplica. A maioria dos periódicos existentes e avaliados pela CAPES, atualmente, surge nesse período; c) a implementação da Lei 12.249,

em 2010, que torna obrigatório o exame de suficiência aos bacharéis em Contabilidade, para que possam obter o registro junto aos Conselhos Regionais de Contabilidade (os resultados do primeiro exame, realizado em 2011, publicados no dia 26 de maio de 2011, no Diário Oficial da União, trazem um resultado preocupante para o ensino: apenas 30% dos bacharéis em Ciências Contábeis e 24% dos técnicos em Contabilidade, em todo o País, conseguiram aprovação). A referida Lei ainda dá início a um processo gradativo de retirada do técnico contábil do mercado, pois torna a formação do profissional como bacharel em Ciências Contábeis obrigatória para o exercício da profissão, a partir de 2015; d) o Conselho Federal de Contabilidade (CFC), com base no Decreto 5.773, de 9 de maio de 2006, inicia parceria com o Ministério da Educação para acompanhamento da qualidade dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil. Nessa parceria, o CFC, que conhece mais profundamente os aspectos técnicos da profissão, participa dos processos de autorização e reconhecimento dos cursos. Esses acontecimentos direcionam, claramente, a Contabilidade brasileira para uma ênfase mais científica e para uma maior qualificação do profissional da área, consoante ao que já acontece em outras áreas profissionais.

Sobre a convergência dos padrões internacionais de Contabilidade, pode-se dizer que representa a globalização no âmbito contábil. No Brasil, em franco desenvolvimento, esse processo altera, substancialmente, o ensino e aprendizagem da Contabilidade. O contador que irá atuar no contexto das normas internacionais demandará, além da capacidade técnica, a capacidade de entender e julgar critérios, de interpretar normas e princípios. Miller e Backer (2010), analisando a possibilidade de futura implantação dos *International Financial Reporting Standard* (IFRS) no cenário americano, entendem que um dos maiores e mais importantes obstáculos para uma transição bem sucedida é a educação dos futuros contabilistas.

Nesse processo de mudança de paradigmas, a ênfase na técnica perde espaço para a predominância da criticidade e capacidade de refletir e julgar, por parte do contador. De acordo com Miller e Backer (2010), os métodos de ensino da Contabilidade terão que mudar, pois os padrões internacionais (IFRS) são baseados em princípios, enquanto que as normas americanas são baseadas em regras. Portanto, a forma de ensinar deverá se adequar a uma nova realidade. Dito de outra forma, “[...] o ensino de IFRS exigirá maior ênfase curricular no pensamento criativo, na capacidade analítica, na tomada de decisão e no trabalho em equipe.”

(MILLER; BACKER, 2010, p. 66) ². Essas habilidades também passam a ser exigidas e desenvolvidas em sala de aula, tornando mais difícil a tarefa do professor que ensina Contabilidade.

Todos esses aspectos, conforme Ilustração 1, apontam para a complexidade de se formarem os futuros profissionais que irão atuar na Contabilidade no Brasil, tornando premente refletir sobre as qualificações necessárias aos docentes que irão atuar nesse contexto, e, ainda, avaliar o quadro docente que já atua no ensino da Contabilidade.

Ilustração 1 – Fatores que Influenciam a Docência em Ciências Contábeis

Uma vez delineado o contexto que permeia o ensino da Contabilidade, e identificados os principais fatores que dinamizam a complexidade da tarefa docente, parte-se em busca da qualificação almejada para os professores que atuarão nesse cenário. Esses pontos são desenvolvidos na próxima seção e ajudam a focalizar, neste estudo, o problema em investigação.

² “[...] teaching IFRS will require more curricular emphasis on creative thinking, analysis, cogent decision making, and teamwork.” (MILLER; BACKER, 2010, p. 66).

1.2 Problema

Uma pesquisa científica inicia-se com a escolha de um assunto-tema-problema, e, para essa missão, não existe uma regra básica a ser seguida. No entanto, o tema deve obedecer, ao mesmo tempo, aos princípios da importância, da originalidade e da viabilidade, para que possa ser categorizado como pesquisa científica (MARTINS; THEÓPHILO, 2007).

Um dos estudos mais relevantes realizados nos últimos anos sobre a influência do professor no desempenho discente foi feito por Chetty, Friedman e Rockoff (2011), pesquisadores de duas universidades americanas. Eles avaliaram o impacto que a qualidade do professor pode ter no futuro profissional do aluno. Foram acompanhados 2,5 milhões de alunos durante 20 anos. Os pesquisadores usaram testes feitos pelo governo para avaliar os professores e, com base nesse ranking, calcularam a importância de um professor “bom” ou “ruim” na vida profissional do aluno. De acordo com os resultados, um estudante que teve um ótimo professor durante um ano ganha, ao longo da carreira, o equivalente a R\$ 90 mil a mais, se comparado a um que não tenha tido a mesma sorte. Numa sala de 28 alunos, isso significa uma renda extra no valor de R\$ 2,5 milhões. Ou seja, a qualidade do professor é muito relevante na vida profissional do aluno.

No campo da Contabilidade, os pesquisadores no cenário internacional debatem, fortemente, sobre a lacuna existente entre os docentes academicamente preparados, detentores de titulação “*PhD*”, e aqueles profissionalmente preparados, detentores de certificações profissionais como a *Certified Public Accountants* (CPA). De forma mais ampla, os pesquisadores da Educação, há mais de três décadas, apontam para a necessidade de uma formação pedagógica sistematizada para os docentes do ensino superior. Portanto, duas polaridades principais se destacam: qualificação acadêmica e qualificação profissional, e, subjacente a essas duas qualificações, tem-se a qualificação pedagógica.

Marshall *et al* (2010) afirmam que, na última década, tem havido considerável discussão sobre a lacuna existente entre o ensino e as práticas contábeis, e, ainda, se a Contabilidade deve ser ministrada por doutores ou contadores com certificação CPA. Em outras palavras, discute-se a relevância da formação acadêmica *versus* a formação prática do docente para atuação no ensino de Contabilidade. Sobre esse aspecto, vários estudiosos têm se dedicado a

discuti-lo (MARSHALL, 2010; NJOKU *et al*, 2010; HARMER, 2009; ANNISSETTE; KIRKHAM, 2007; HEIJDEN, 2003).

A docência no ensino superior, de modo geral, até há pouco tempo, não era objeto de pesquisa por parte dos professores e pesquisadores. Pressupunha-se, por um lado, que o domínio do conhecimento específico da área que se ensinava era suficiente para ser professor e, por outro lado, sendo os alunos do ensino superior adultos, esses teriam capacidade de aprender sem a necessidade de um professor com formação didático-pedagógica. Há alguns anos, entretanto, esse modo de pensar tem sido bastante questionado. Na contemporaneidade, os estudiosos da educação acabaram por evidenciar essa lacuna na formação dos professores do ensino superior no âmbito nacional (SEVERINO, 2009; MASETTO, 2003b; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; VEIGA; CASTANHO, 2000; LEITE, 1999; CUNHA, Maria 1998) e internacional (SHULMAN, 2005a; 1986; TARDIF *et al*, 1991).

Com relação aos professores de cursos bacharelados, a preocupação é ainda maior, pois, além de não passarem por nenhum tipo de formação pedagógica durante a graduação (como disciplinas pedagógicas ofertadas nas licenciaturas), esses profissionais ainda têm outros desafios relacionados à didática no ensino, conforme esclarece Shulman (2005a, p. 56) ³:

As pedagogias que estabelecem a ponte entre teoria e prática nunca são simples. Elas implicam em desempenhos altamente complexos de observação e análise, leitura e interpretação, perguntas e respostas, conjecturas e refutações, questões e respostas, problema e hipótese, questão e evidência, intervenção individual e deliberação coletiva.

Em síntese, essas discussões apontam para a necessidade de três tipos de qualificações docentes, no campo do ensino da Contabilidade: **a qualificação pedagógica, a qualificação profissional e a qualificação acadêmica.**

Miranda *et al* (2011b)⁴ realizaram uma pesquisa com o propósito de avaliar os saberes predominantes nos docentes percebidos como professores-referência pelos alunos em um curso de Graduação em Ciências Contábeis de uma universidade pública brasileira. Dentre os

³ “Pedagogies that bridge theory and practice are never simple. They entail highly complex performances of observation and analysis, reading and interpretation, question and answer, conjecture and refutation, proposal and response, problem and hypothesis, query and evidence, individual invention and collective deliberation.” (SHULMAN, 2005, p. 56).

⁴ Melhor trabalho da Linha Educação e Pesquisa do XI Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, realizado em 2011.

principais achados, destacam-se: (a) as disciplinas responsáveis pelas experiências mais significativas de aprendizagem durante o curso eram aquelas percebidas como base do curso e que apresentaram maior aplicação prática; e (b) as razões principais para escolha dos docentes referências foram a didática ou metodologia de ensino e as atitudes e qualidades pessoais do professor. Os três saberes decorrentes dessas escolhas foram, nessa ordem: conhecimento didático, domínio do conteúdo e saberes experienciais, ou seja, saberes decorrentes das qualificações pedagógica, acadêmica e profissional, respectivamente.

Assim, a Ilustração 2 apresenta as qualificações necessárias à docência e apresenta a articulação entre essas qualificações na composição da formação do docente que ensina Contabilidade.

Ilustração 2 – Atributos Necessários à Formação do Professor que Ensina Contabilidade

Considerando o cenário complexo para o exercício da docência em Ciências Contábeis, apresentado na seção 1.1, os resultados do primeiro exame de suficiência, realizado em 2011, pelo CFC, em que apenas 30% dos bacharéis em Ciências Contábeis e 24% dos técnicos em Contabilidade, em todo o País, conseguiram aprovação, os resultados do último Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), realizado em 2009, em que apenas 16,6% das IES tiveram conceitos 4 e 5, e a necessidade das qualificações acima evidenciadas, conforme estabelece a literatura, o presente estudo pretende estudar o efeito da baixa qualificação docente no desempenho discente, mediante a seguinte questão de pesquisa: *qual a relação existente entre desempenho discente e qualificação docente, nos cursos de graduação em Ciências Contábeis brasileiros?*

Para tanto, é necessário definir as variáveis operacionais “desempenho discente” e “qualificação docente” (acadêmica, profissional e pedagógica), conforme segue:

- **Desempenho discente:** será utilizado o resultado das notas do ENADE (2009), somente dos alunos concluintes. Ou seja, o resultado dessa avaliação será assumido como *proxy* de desempenho discente. Essa definição está amparada em Andrade (2011, p. 338), para quem:

O principal problema do ranking do MEC das IES (que é uma combinação de rankings) é a falta de uma justificativa teórica e empírica para a compilação de todas as informações numa só, através da atribuição de pesos para cada um de seus componentes, de forma a chegar numa única nota para cada instituição. [...]

No entanto, **algum dos componentes do ranking, em separado, tem o potencial de prover informações bastante relevantes para públicos diferentes. Um deles é a média das notas do ENADE somente dos alunos concluintes**, e não misturada com a nota dos alunos ingressantes. Se essa variável for um bom sinalizador da competência do profissional formado e do seu potencial no mercado profissional, um ranking das instituições baseado somente neste indicador é de extrema relevância para os seus potenciais empregadores. (grifos nossos)

Reconhece-se que, embora esse indicador seja largamente utilizado pelo Ministério da Educação nos rankings de cursos e instituições brasileiros, não existem evidências empíricas de que maiores notas ENADE dos concluintes sejam, de fato, indicadores da competência profissional dos formandos (ANDRADE, 2011). Também, sabe-se que o desempenho discente é função de conjunto maior de variáveis, conforme será discutido na seção 4.2.2.

Outro ranking que poderia ser utilizado como *proxy* de desempenho discente é a lista com os resultados do exame de suficiência realizados pelo CFC, por IES. No entanto, o resultado desse exame (realizado em 2011) por instituição de ensino, ainda não se encontra disponível. Além disso, de forma semelhante à prova ENADE dos alunos concluintes, esse indicador também carece de evidências empíricas de que represente, efetivamente, a competência profissional dos formandos;

- **Qualificação Acadêmica (Qac):** refere-se à preparação do docente para o exercício da pesquisa sobre os temas que leciona (NJOKU *et al*, 2010; RUFF *et al*, 2009; PIERRE *et al*, 2009; LIBÂNEO, 2009; FRANCO, 2009; SEVERINO, 2009; CUNNINGHAM, 2008; ANNISSETTE; KIRKHAM, 2007; KACHELMEIER, 2002).
- **Qualificação Profissional (Qpr):** indica a ligação do docente com as práticas contábeis vigentes no campo profissional. Ou seja, o professor tem um “pé” na

academia e outro no mercado (MARSHALL *et al*, 2010; GEARY *et al*, 2010; NJOKU *et al*, 2010; HARMER, 2009; VASCONCELOS, 2009; VOLPATO, 2009; MILEY, 2009; TRAPNELL *et al*, 2009; ANNISSETTE; KIRKHAM, 2007; HEIJDEN, 2003).

- ***Qualificação Pedagógica (Qpe)***: é a preparação sistematizada para o exercício da docência que tem relação com o domínio didático pedagógico, metodologias de ensino da Contabilidade, políticas e programas de apoio à formação contínua do quadro docente mantido pela Instituição de Ensino Superior (IES) ou pelo curso de Ciências Contábeis. (FRECKA; RECKERS, 2010; MARSHALL *et al*, 2010; MIRANDA, 2010; ALMEIDA; PIMENTA, 2009; EZCURRA, 2009; SEVERINO, 2009; ANDERE; ARAÚJO, 2008; SLOMSKI, 2009; SHULMAN, 2005a; LAFFIN, 2005; PIMENTA; MASETTO, 2003b; ANASTASIOU, 2002; VEIGA; CASTANHO, 2000; LEITE, 1999; CUNHA, Maria 1998; TARDIF *et al*, 1991; SHULMAN, 1986).

A Ilustração 3 focaliza as variáveis investigadas nesta pesquisa.

Ilustração 3 – Variáveis Investigadas

À direita, está a variável dependente “desempenho discente” e, à esquerda, as variáveis explicativas relacionadas às qualificações docentes (acadêmica, profissional e pedagógica) investigadas. Assim, a linha pontilhada marca as variáveis para as quais este estudo direciona

o olhar. E, fora da linha pontilhada, estão as demais variáveis explicativas do desempenho discente, as quais não são objetos de investigação nesta pesquisa.

1.3 Objetivos

O presente estudo tem como objetivo geral investigar a existência de associações entre as qualificações acadêmica, profissional, pedagógica e o desempenho discente medido pela nota de alunos concluintes na avaliação ENADE (2009). Os objetivos específicos necessários para o alcance do propósito geral do presente estudo são:

- Levantar, junto à literatura pertinente, os fatores constitutivos das qualificações acadêmica, profissional e pedagógica, relativas ao docente que ensina Contabilidade;
- Validar os fatores constitutivos de cada uma das qualificações mencionadas por meio da técnica *Delphi*;
- Apurar quais os fatores constitutivos, validados pela técnica *Delphi* junto a um grupo de especialistas (brasileiros e estrangeiros), têm associação com o desempenho discente (notas obtidas pelos alunos concluintes dos cursos de Ciências Contábeis no ENADE);
- Verificar qual das qualificações (acadêmica, profissional ou pedagógica) mais fortemente se associa ao desempenho discente, com base nos resultados do ENADE.

1.4 Sobre a Tese

Martins e Theóphilo (2007) destacam dois sentidos principais para o termo tese: i) identificar uma proposição formulada com o intuito de ser defendida em público; e ii) designar a publicação que contém uma tese. A primeira definição está relacionada à origem histórica da tese. Segundo Eco (1992), a “defesa de tese” representava o momento culminante de quem aspirava ao título de *doctor*, equivalente ao de “douto” ou “sábio”. Sua prática traduz a concreção ou a institucionalização do método filosófico da época: a *disputatio* (sucessor do

maiêutico socrático e do dialético platônico). Cabia ao candidato defender a tese contra as opiniões contrárias ou objeções de seus examinadores (antítese). Nesse sentido, pode-se dizer que a tese é uma proposição ou premissa que se pretende demonstrar.

Assim, para desenvolvimento do presente estudo, parte-se da tese de que *o desempenho discente está associado à qualificação docente (acadêmica, profissional e pedagógica), e, quanto maior a qualificação docente, maior o desempenho discente.*

1.5 Hipóteses

Abbagnano (2007, p. 582) define o termo hipótese como sendo “um enunciado (ou conjunto de enunciados) que só pode ser comprovado, examinado e verificado indiretamente, através das suas conseqüências.” Nesse sentido, Vergara (2000) entende que hipóteses ou suposições são antecipações da resposta ao problema. Se esse é formulado sob a forma de pergunta, a hipótese, ou a suposição, o são sob a forma de uma afirmação. A investigação é realizada de modo que se possa confirmar ou, ao contrário, refutar as hipóteses ou as suposições.

Kerlinger (2007) afirma que, para serem consideradas cientificamente úteis, as hipóteses precisam ser testáveis ou, no mínimo, conter implicações para teste. Para usar um constructo no teste de uma hipótese, devem-se deduzir, pelo menos até certo ponto, as implicações empíricas ou o significado do constructo. De forma semelhante aos problemas, as hipóteses implicam o teste das relações enunciadas. A diferença é que, geralmente, as hipóteses são mais específicas do que os problemas, pois estão mais próximas das operações de teste e pesquisa, visto que “Elas possuem o objetivo profundo e altamente significativo de tirar o homem de si mesmo.” (KERLINGER, 2007, p. 39). É na correta formulação e no uso adequado que as hipóteses capacitam o homem a testar aspectos da realidade com um mínimo de distorção causada pelas predileções.

Dessa forma, as hipóteses se constituem como parte da metodologia da Ciência associada ao critério de objetividade. Ainda de acordo com Kerlinger (2007, p. 40), as hipóteses são uma “[...] ferramenta poderosa para o avanço do conhecimento porque, embora formuladas pelo homem, podem ser testadas e mostradas como provavelmente corretas e incorretas à parte dos

valores e crenças desses homens.” As hipóteses ainda apresentam a virtude de poderem ser, frequentemente, deduzidas de uma teoria. Qualquer teoria de importância conterá um número de implicações empíricas que podem ser dela deduzidas.

Portanto, partindo-se da ideia de que as hipóteses são suposições ou antecipações da resposta ao problema, as hipóteses apresentadas neste estudo são:

- H₁: os cursos que apresentaram maiores resultados na avaliação ENADE são aqueles que possuem também os maiores níveis de qualificação do quadro docente (acadêmica, profissional e pedagógica);

Fundamento: o exercício da docência em Contabilidade demanda: **a) Qualificação Acadêmica** (NJOKU *et al*, 2010; RUFF *et al*, 2009; PIERRE *et al*, 2009; LIBÂNEO, 2009; FRANCO, 2009; SEVERINO, 2009; CUNNINGHAM, 2008; ANNISSETTE E KIRKHAM, 2007; KACHELMEIER, 2002); **b) Qualificação Profissional** (MARSHALL *et al*, 2010; GEARY *et al*, 2010; NJOKU *et al*, 2010; HARMER, 2009; VASCONCELOS, 2009; VOLPATO, 2009; MILEY, 2009; TRAPNELL *et al*, 2009; ANNISSETTE; KIRKHAM, 2007; HEIJDEN, 2003); **c) Qualificação Pedagógica** (FRECKA; RECKERS, 2010; MARSHALL *et al*, 2010; MIRANDA, 2010; ALMEIDA; PIMENTA, 2009; EZCURRA, 2009; SEVERINO, 2009; ANDERE; ARAÚJO, 2008; SLOMSKI, 2009; SHULMAN, 2005a; LAFFIN, 2005; MASETTO, 2003b; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; VEIGA; CASTANHO, 2000; LEITE, 1999; CUNHA, Maria 1998; TARDIF *et al*, 1991; SHULMAN, 1986).

- H₂: Há correlação positiva significativa entre Q_{pe} e Q_{ac};

Fundamento: segundo Slomski e Martins (2008), desde a década de 1930, vêm surgindo vozes na defesa dos professores como investigadores da sua ação, tendo sido desenvolvidos vários estudos (SCHÖN, 2000; ALARÇÃO, 1995; PIMENTA e ANASTASIOU, 2002), os quais valorizam o denominado “professor reflexivo”. Essa denominação reconhece o valor da experiência, partindo do princípio de que o ensino de qualidade começa pela reflexão do docente sobre a sua atividade. Se o professor é um investigador de sua prática, é de se esperar que sua produção científica seja significativa.

- H₃: a Qac nas IES públicas é significativamente maior que nas IES particulares.

Fundamento: de acordo com Morosini (2000), a maior parte da pesquisa ocorre, efetivamente, nas instituições públicas. A vocação principal das IES particulares estaria centrada no ensino.

1.6 Justificativas

A educação é um tema que perpassa as diversas áreas do saber, tendo se constituído em objeto de muitas pesquisas ao redor do mundo. Entretanto, quando se trata da Educação Contábil, o tema tem recebido pouca importância pela academia, principalmente, sobre as qualificações docentes (MIRANDA *et al*, 2011a; PIERRE *et al*, 2009; WALTER *et al*, 2009).

As mudanças que afetam o ensino de Contabilidade nos dias atuais, discutidas na sessão 1.1, aliadas à carência de estudos, tornam prementes pesquisas que se dediquem a conhecer as qualificações dos docentes atuais, além de se constituírem em subsídios para melhorias na Educação Contábil brasileira e à valorização do profissional da Contabilidade (LOPES; MARTINS, 2005, p. 106).

Para que haja renovação da didática, segundo Pimenta (1998, p. 170), é importante a “consideração dos aspectos epistemológicos característicos das áreas do conhecimento, que denotam avanços intrínsecos e que colocam novas questões ao ensino, pois dizem respeito a novos entendimentos da questão do conhecimento no mundo contemporâneo”. Da mesma forma, Pierre *et al* (2009) entendem que os professores de Contabilidade podem recorrer à literatura educacional para se munirem de conhecimentos a serem utilizados em sala de aula. No entanto, para que haja desenvolvimento dos programas de Contabilidade, em seus diversos níveis, é importante a construção de conhecimentos que considerem as especificidades da área contábil. As particularidades de cada disciplina têm sido amplamente ignoradas, porém, deveriam ser consideradas, pois a base epistemológica faz com que as práticas pedagógicas sejam diferentes entre as áreas do conhecimento, o que reforça a importância da pesquisa sobre a educação contábil.

Nesse sentido, esta pesquisa permitirá conhecer quais são os fatores que caracterizam as qualificações acadêmica, profissional e pedagógica dos professores que ensinam Contabilidade no Brasil. Além disso, possibilitará, também, saber a composição de fatores que têm maior representatividade estatística na avaliação ENADE, podendo contribuir para que as instituições reconheçam seus pontos fortes e fracos em relação ao desempenho docente e discente.

O estudo espera, também, contribuir para a reflexão e construção de um modelo de avaliação e de ações políticas que tenham efeito no aumento da qualidade dos cursos de Ciências Contábeis oferecidos, consolidando, assim, a expansão quantitativa apontada anteriormente, mediante uma preocupação qualitativa, essencial no momento histórico atual.

A esse respeito, Andrade (2011, p. 324) menciona o estudo de Hanushek e Woessmann (2008), que compara os efeitos das variáveis qualidade e quantidade da educação, sobre a taxa de crescimento do PIB *per capita*.

O resultado indica que um aumento de um desvio-padrão da quantidade da educação, mensurado pela média dos anos de escolaridade da população, eleva o PIB *per capita* em 0,26% ao ano. Em contraste, o mesmo aumento de um desvio-padrão da qualidade da educação, medido pelo resultado no teste de proficiência em matemática, pode incrementar o PIB *per capita* em 1,4% ao ano.

Como pode ser notado, além dos benefícios esperados a partir da qualidade do profissional formado, os impactos na economia como um todo também são significativos. De tal forma, que a qualidade do ensino superior tem sido uma das preocupações do próprio governo federal, conforme descrito na seção 2.1.1.

Assim, conforme já mencionado, o ensino superior de Contabilidade, na atualidade, é impactado por vários aspectos em função das grandes transformações que afetam a profissão. A contabilidade passa por mudanças que alteram o perfil da profissão e sua importância no mercado de trabalho. Nesse sentido, Iudícibus (2000, p. 44) afirma “[...] que normalmente o grau de avanço da contabilidade está diretamente associado ao grau de progresso econômico, social e institucional de cada sociedade”, o que ocorreu no século XV, com o Renascimento, no século XVIII, com a Revolução Industrial, na contabilidade americana durante o século XX, e, atualmente, com o fenômeno da globalização.

Ao longo de sua trajetória, a Contabilidade, que nasceu gerencial (IUDÍCIBUS *et al*, 2005), para atender aos interesses do “dono”, foi assumindo diferentes papéis diante dos novos usuários que foram surgindo. Martins *et al* (2011) destacam os seguintes usuários: **a) credores:** em 1673, é instituído o Código Comercial Francês, estabelecendo um processo de normatização contábil de cima para baixo, subordinando a Contabilidade aos interesses dos credores (banqueiros); **b) investidores:** na Inglaterra, a boa contabilidade era a que produzia boas informações para os gestores das empresas. E esses balanços é que deveriam ser levados aos credores e investidores (iniciando-se o mercado acionário); **c) Estados:** já no século passado, os Estados começam a tributar sobre os lucros contábeis, tornando-se um grande interessado nas informações contábeis.

Além desses, inúmeros outros *stakeholders* demandam, atualmente, informações contábeis: empregados (sindicatos), fornecedores, concorrentes, etc. Mas o papel da Contabilidade continua avançando... novos cenários e novos usuários percebem a potencialidade da contabilidade para áreas nobres, como o equilíbrio de contas entre nações e a própria sustentabilidade no planeta⁵. Nesse sentido, o seu papel de linguagem dos negócios extrapola-se.

No entanto, esses novos e antigos usuários da Contabilidade tomam decisões que afetam a Economia, com base em informações, cuja qualidade é atestada pelo profissional Contador, em virtude da prerrogativa de “fé pública”⁶ que a profissão lhe confere. Nesse sentido, a qualidade do profissional está ligada à qualidade da informação que está sendo gerada. Portanto, diante dos baixos desempenhos apresentados pelos discentes do curso de Ciências Contábeis na avaliação ENADE de 2009 e no Exame de Suficiência do CFC de 2011, comentados na seção 1.2, torna-se premente investigar as qualificações dos docentes que atuam nos cursos de Ciências Contábeis, partindo-se da tese de que o desempenho discente está associado às qualificações docentes.

⁵ A título de exemplo pode-se citar o trabalho de Yara Consuelo Cintra "Balanço das Nações – reflexões sobre mudanças climáticas globais", que ganhou o prêmio DOW de Inovação. O “Balanço das Nações” foi elaborado em co-autoria com pesquisadores de áreas multidisciplinares, como biologia, física, economia e agronomia, sob a orientação do professor da FEA/USP José Roberto Kassai. O objetivo do estudo foi elaborar o balanço patrimonial de alguns países, de acordo com os cenários de mudanças climáticas do “*Intergovernmental Panel on Climate Change*” (IPCC), segundo o estoque de recursos florestais e o saldo residual entre as emissões e as capturas de carbono estimadas até 2050.

⁶ “Fé pública” aqui é utilizado em sentido figurado, uma vez que juridicamente o conceito significa “Presunção, estabelecida por lei, de autenticidade e verdade quanto a ato emanado de autoridade no exercício de sua função.” (SIDOU, 1991, s/p).

Além dessas razões, espera-se evidenciar novas possibilidades e mecanismos de formação continuada para o professor de Contabilidade, em suas dimensões acadêmica, profissional e pedagógica, bem como levar as reflexões promovidas por este estudo às instituições participantes da pesquisa (todas as IES receberam questionários). Espera-se que o mapeamento das qualificações docentes e suas respectivas variáveis no cenário brasileiro, realizado neste trabalho, possa contribuir, no sentido de diagnosticar carências regionais em termos de preparação para o exercício da docência em Contabilidade. Esse diagnóstico é muito importante, pois poderá subsidiar instituições de avaliação, como o Conselho Federal de Contabilidade e o Ministério da Educação, em ações e políticas voltadas para a formação do profissional da Contabilidade, no Brasil.

1.7 Organização da Tese

Este estudo está organizado em cinco capítulos. Neste primeiro capítulo, são apresentados o contexto no qual está situado o ensino de Contabilidade atualmente, a situação-problema, os objetivos do estudo, a tese defendida na pesquisa e as justificativas.

O Capítulo 2 é dedicado à plataforma teórica. Inicialmente, é realizado o exame de dois sistemas de avaliação de cursos, o Sistema Nacional de Avaliação de Ensino Superior (SINAES) brasileiro e o sistema de avaliação da *Association to Advance Collegiate Schools of Business* (AACSB), uma instituição americana que avalia cursos na área de negócios. Posteriormente, discutem-se as qualificações docentes no ensino de Ciências Contábeis. Ainda, é analisada a importância das qualificações acadêmica, profissional e pedagógica no ensino de Contabilidade.

No Capítulo 3, são apresentados os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento do estudo, sendo contemplados três momentos específicos: a pesquisa bibliográfica, a aplicação da técnica *Delphi* e a aplicação dos questionários.

No capítulo 4, é apresentada a análise dos resultados da investigação, em duas fases: os resultados oriundos da aplicação da técnica *Delphi* e os resultados apurados com a aplicação dos questionários.

Finalmente, no capítulo 5, são apresentadas as considerações finais e fornecidas sugestões para estudos posteriores no âmbito da temática investigada.

2 PLATAFORMA TEÓRICA

A plataforma teórica que sustenta esta pesquisa é composta, inicialmente, pela apresentação dos sistemas de avaliação relacionados ao ensino de Ciências Contábeis, quais sejam, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES e a AACSB *International*. Posteriormente, é feita uma discussão a respeito das qualificações docentes que compõem a formação do professor que ensina Contabilidade.

2.1 Sistemas de Avaliação

Nesta seção, são apresentados e analisados dois importantes sistemas de avaliação relacionados ao ensino nos cursos de Graduação em Ciências Contábeis: o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES e a AACSB *International*.

2.1.1 Sistema de Avaliação do Ensino Superior Brasileiro

Em 1995, por meio da Lei n.º 9.131, que alterou dispositivos da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, o governo brasileiro iniciou a implementação do processo de avaliação do ensino superior, instituindo o Exame Nacional de Cursos – ENC, aplicado a todos os estudantes concluintes de cursos de graduação de algumas áreas específicas. Conhecido popularmente como Provão, o ENC era o centro do processo, que também contemplava o Censo da Educação Superior e a Avaliação das Condições de Ensino – ACE.

Segundo Verhine *et al* (2006), apesar do crescimento do ENC e da sua aceitação pela sociedade em geral, esse sistema foi veementemente criticado por muitos membros da comunidade acadêmica e especialistas em avaliação. Tanto é que, logo após o início do governo Lula, em agosto de 2003, foi proposto o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, instituído pela Lei n.º 10.861 de 2004. Nesse sistema, o Exame Nacional de Cursos teria novo um formato, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE.

Assim, o sistema SINAES é composto por três peças: Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG), Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE) e a Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES), conforme Ilustração 4. A articulação entre essas peças foi regulamentada por meio da Portaria nº 2.051, de julho de 2004, que detalha as atribuições da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), bem como estabelece os procedimentos a serem utilizados em cada uma das instâncias a serem avaliadas: instituição de ensino, curso e aluno (VERHINE *et al*, 2006).

Ilustração 4 – Composição do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

O ENADE, o ACG e os instrumentos de informação (censo e cadastro) são de responsabilidade do INEP, conforme estabelecido no art. 8º da Lei n.º 10.861/04. Já a CONAES é o órgão responsável pela formulação e coordenação de todo o SINAES e, também, da parte referente ao AVALIES, tendo como atribuições a formulação de diretrizes, critérios e estratégias de ação.

Em termos de avaliação institucional, são consideradas as seguintes dimensões: missão e projeto de desenvolvimento institucional; política de ensino, pesquisa, pós-graduação e extensão; responsabilidade social da IES; política de pessoal; organização e gestão da IES, infraestrutura; planejamento e avaliação; políticas de atendimento aos estudantes; e sustentabilidade financeira. Os instrumentos utilizados na avaliação são a auto-avaliação e

avaliação externa *in loco*. A cada uma dessas dimensões e, também, ao conjunto delas, é atribuída uma escala de cinco níveis: plenamente satisfatória, satisfatória, regular, insatisfatória e totalmente insatisfatória.

A avaliação de cursos, por sua vez, procura identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes por meio de visitas de especialistas das respectivas áreas de conhecimento, com atribuição de conceitos, também numa escala de cinco níveis. Para a avaliação, são considerados os seguintes aspectos: o perfil do corpo docente; as condições das instalações físicas; a organização didático-pedagógica; o desempenho dos estudantes da IES no ENADE; os dados do questionário socioeconômico preenchido pelos estudantes, e disponível no momento da avaliação; os dados atualizados do Censo da Educação Superior e do Cadastro Geral das Instituições e Cursos; e outros aspectos considerados pertinentes pela CONAES.

O ENADE, que é um componente curricular, cujos resultados também são expressos por meio de conceitos em escala de cinco níveis, tem o objetivo de aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências. A avaliação é aplicada periodicamente, em procedimentos amostrais, aos alunos dos cursos de graduação, ao final do primeiro e do último ano do curso, acompanhada da aplicação de um questionário socioeconômico. A periodicidade máxima da referida avaliação é de três anos.

A prova do ENADE é composta por dois grupos de questões: 1) formação geral, com dez questões; e 2) componentes específicos da área, com 30 questões. A nota ENADE é calculada pela média ponderada da nota padronizada dos concluintes⁷ no componente específico e da nota padronizada dos concluintes na formação geral. A parte referente ao componente específico contribui com 75% da nota final, enquanto que aquela referente à formação geral contribui com 25%, em consonância com o número de questões na prova (BRASIL, 2008a).

A avaliação ENADE consiste, portanto, em um instrumento de avaliação que visa realizar um diagnóstico de competências e habilidades dos estudantes ao longo dos anos de graduação, com o objetivo de mensurar o conhecimento agregado ao aluno proporcionado pelo curso no decorrer do tempo (VERHINE *et al*, 2006).

⁷ São considerados alunos ingressantes os estudantes que tiverem cumprido, até a data inicial do período de inscrição, de 7% a 22% do currículo do curso da IES. São considerados concluintes os estudantes que tiverem cumprido, pelo menos, 80% da carga horária mínima do currículo do curso da IES.

Em termos práticos, o Índice Geral de Cursos da Instituição (IGC) é o indicador de qualidade de instituições de educação superior e considera, em sua composição, a qualidade dos cursos de graduação e de pós-graduação (mestrado e doutorado). No que se refere à graduação, é utilizado o Conceito Preliminar de Curso (CPC), e, na pós-graduação, é utilizada a Nota Capes. O resultado final é apresentado em valores contínuos (que vão de 0 a 500) e em faixas (de 1 a 5) (BRASIL, 2009a).

O CPC é uma média de diferentes medidas da qualidade de um curso. As medidas utilizadas são: o Conceito ENADE (que mede o desempenho dos concluintes), o desempenho dos ingressantes no ENADE, o Conceito IDD (Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado) e as variáveis de insumo. As últimas, que consideram corpo docente, infraestrutura e programa pedagógico, são compostas por informações do Censo da Educação Superior e de respostas do questionário socioeconômico do ENADE (BRASIL, 2009a).

A forma do cálculo do CPC tem implicações sobre a representatividade do IGC. Para um curso obter o CPC, é necessário que ele tenha participado do ENADE com alunos ingressantes e alunos concluintes. Portanto, o IGC é representativo dos cursos que participaram das avaliações do ENADE, com alunos ingressantes e concluintes (BRASIL, 2009a).

A Ilustração 5 apresenta uma síntese dos indicadores utilizados no sistema SINAES.

Ilustração 5 – Composição dos Indicadores de Avaliação SINAES

O Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado fornece informações comparativas do desempenho dos estudantes concluintes de uma dada IES em relação aos resultados médios obtidos pelos concluintes das demais instituições que possuem estudantes ingressantes de perfil semelhante. O IDD é resultante da diferença entre o desempenho médio obtido no ENADE pelos concluintes de um curso e o desempenho médio que era esperado para esses mesmos alunos, dadas as informações existentes sobre o perfil dos ingressantes desse curso. Informações como nível de escolaridade dos pais, qualificação do quadro docente, infraestrutura do curso e organização pedagógica compõem esse indicador (BRASIL, 2009a).

Neste estudo, levando-se em consideração que o objetivo é avaliar o impacto das qualificações acadêmicas, profissionais e pedagógicas do quadro docente no desempenho discente, o indicador utilizado será a nota ENADE de alunos concluintes. Tal escolha se justifica no fato de o ENADE ser um indicador objetivo, que trabalha exclusivamente com o desempenho discente (ANDRADE, 2011).

Os resultados das duas avaliações ENADE, já realizadas no âmbito dos cursos de Ciências Contábeis, estão expressos na Tabela 1.

Tabela 1 – ENADE: Quantidade de Cursos por Conceito – 2006 e 2009

Conceito	Qtde de Cursos 2006	%	Qtde de Cursos 2009	%
5	15	1,9%	32	3,5%
4	105	13,6%	118	13,1%
3	277	35,9%	347	38,5%
2	164	21,2%	217	24,1%
1	9	1,2%	16	1,8%
Subtotal	570	73,8%	730	80,9%
SC	202	26,2%	172	19,1%
Total	772	100,0%	902	100,0%

Fonte: adaptado de INEP (BRASIL, 2009b)

Desde de a implantação do ENADE, foram realizadas apenas duas avaliações nos cursos de Ciências Contábeis. Na primeira, 26,2% das IES avaliadas não obtiveram conceito. Na segunda, esse percentual caiu para 19,1%, aumentando os percentuais em quase todos os conceitos.

2.1.2 AACSB - The Association to Advance Collegiate Schools of Business

Esta seção tem o objetivo de apresentar a AACSB e discutir seu processo de credenciamento no tocante às qualificações docentes. Isso se justifica pelo fato de a AACSB ser uma instituição antiga, com sistemas bastante consolidados e com alcance mundial. Portanto, os critérios utilizados por essa instituição, amparados pela literatura, podem subsidiar a construção do instrumento inicial a ser submetido aos especialistas para definição dos fatores componentes da Técnica *Delphi*.

The Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB) é uma entidade privada que congrega instituições educacionais e outras organizações dedicadas à promoção e ao desenvolvimento da educação superior na área de Administração e Negócios (AACSB, 2010a).

A AACSB *International* foi fundada em 1916 com o objetivo de assegurar o padrão de qualidade para as escolas de negócios dos Estados Unidos. Porém, a organização iniciou o processo de credenciamento somente em 1919, após a adoção dos primeiros padrões de qualidade. Em 1980, os critérios de qualidade para a área de Contabilidade foram adicionados ao sistema de credenciamento da instituição. Em 1991, os membros da AACSB *International* aprovaram os padrões de avaliação por pares (*peer review*). Essa ação proporcionou mais credibilidade ao processo de avaliação. Em 2003, foi aprovada a revisão dos padrões considerados relevantes para todos os programas de Administração em nível global. Recentemente, foram realizadas novas revisões: em 01 de Julho de 2009 e 31 de Janeiro de 2010. A missão da AACSB é “Avançar na qualidade da administração educacional no mundo por meio do credenciamento e do pensamento de liderança.” (AACSB, 2010a).

Em Julho de 2010, a AACSB contava com 596 instituições credenciadas, sendo 478 nos Estados Unidos e 118 em outros países. Dessas instituições, cabe destacar que: 47 (8%) somente possuem o curso de graduação; 52 (9%) possuem programas de pós-graduação; 497 (83%) possuem ambos os cursos: graduação e pós-graduação. Dentre as instituições credenciadas, 173 (29%) são de Ciências Contábeis (AACSB, 2010b). No Brasil, existe apenas uma instituição credenciada na área de Administração e Negócios, qual seja, a Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (FGV-EAESP).

2.1.2.1 O Processo de Credenciamento

Para realizar o credenciamento junto à AACSB, as instituições devem solicitar a adesão junto à entidade e cumprir um processo contínuo, em que a transição de uma etapa do processo para outra é supervisionada por uma comissão. Entre os requisitos contidos no processo de credenciamento destacam-se: a) ter suporte comprovado de recursos necessários para o bom desenvolvimento do curso; b) submeter todos os cursos ao processo de avaliação; c) comprovar a consistência da missão do curso com o contexto cultural; d) ter diversidade na oferta de cursos na área de Administração; e) criar expectativas para o comportamento ético por parte de administradores, professores e estudantes; e f) ter cursos, formando acadêmicos, há, no mínimo, dois anos (AACSB, 2010c).

O processo de credenciamento e avaliação leva em consideração: a) consistência/atualidade da grade curricular; b) desenvolvimento do corpo docente; c) atividades de ensino; e d) atividades intelectuais. Esses atributos determinam e direcionam os investimentos e o desenvolvimento do curso. Os programas que contemplam o credenciamento passam por um processo contínuo de desenvolvimento, objetivando a manutenção desse credenciamento, o que é medido e acompanhado pelos seguintes instrumentos: a) relatório anual de atividades; b) sumário anual do plano estratégico; e c) avaliação, a cada cinco anos, do desempenho do curso (MACCARI, 2008).

A AACSB adota como parâmetros de credenciamento e avaliação três critérios: a) gestão estratégica; b) participantes do processo de avaliação; e c) qualidade da aprendizagem. Esses critérios são subdivididos e detalhados em quesitos que, em sua maioria, são de caráter qualitativo, e representam o empenho do programa para o cumprimento de seus objetivos, conforme apresentado no Quadro 1.

No total, são 21 critérios utilizados para credenciamento das instituições, conforme apresentado no Quadro 2. Além desses, existem outros 15 padrões utilizados, exclusivamente, para credenciamento dos cursos na área de Ciências Contábeis. No entanto, esses são mais restritos, uma vez que, para a instituição credenciar um curso de Contabilidade, é necessário, primeiro, ser credenciada na área de Negócios.

Quadro 1 – Critérios de Avaliação da AACSB

Critério	Desdobramento de cada quesito (padrões)	Avaliação
Gestão Estratégica	1 Definição da missão	Qualitativa
	2 Contribuições Intelectuais	Qualitativa
	3 Missão e os estudantes	Qualitativa
	4 Contínuo aprimoramento dos objetivos	Qualitativa
	5 Estratégias de financiamento	Qualitativa
Processo de Avaliação	6 Seleção de alunos	Qualitativa
	7 Formação de alunos	Qualitativa
	8 Suporte aos alunos	Qualitativa
	9 Número suficiente de professores	Qualitativa/Quantitativa
	10 Qualificações do quadro docente	Qualitativa/Quantitativa
	11 Gestão e suporte aos professores	Qualitativa
	12 Professores agregados, equipe de suporte e suas responsabilidades	Qualitativa
	13 Responsabilidades dos professores	Qualitativa
	14 Responsabilidades dos alunos	Qualitativa
Garantia de Qualidade da Aprendizagem	15 Gestão do currículo	Qualitativa
	16 Metas de aprendizagem para a graduação	Não se aplica
	17 Nível de dedicação para o aluno de graduação	Não se aplica
	18 Objetivos de aprendizagem para o Mestrado em Adm. Geral	Qualitativa
	19 Objetivos de aprendizagem para o Mestrado em Áreas Específicas	Qualitativa
	20 Exigências do Programa de Mestrado	Qualitativa
	21 Objetivos do Programa de Doutorado	Qualitativa

Fonte: adaptado de Maccari (2008) e AACSB (2010c)

Importante mencionar que os padrões que guardam relação direta com o objeto deste estudo, ou seja, as qualificações pedagógica, profissional e acadêmica, são três: Padrão n. 1) Definição da missão; Padrão n. 2) Contribuições intelectuais; e Padrão n. 10) Qualificações do corpo docente. Esses padrões serão analisados a seguir.

O primeiro passo relativo ao credenciamento de uma instituição é a publicação da missão, por parte do programa, a fim de subsidiar decisões dos *stakeholders*. A missão emana de um processo participativo, que inclui o ponto de vista dos vários *stakeholders* e deve ser, periodicamente, revista.

Padrão n. 1: A escola publica a missão ou equivalente, a qual fornece instruções para a tomada de decisões. A missão deriva de um processo que inclui opiniões de diversos *stakeholders*. A missão é apropriada à gestão do ensino superior em consonância com a missão da instituição à qual a

escola faz parte. A escola periodicamente revisa sua missão. O processo de revisão envolve as partes interessadas. [MISSION STATEMENT] (AACSB, 2010c, p. 16) ⁸.

Percebe-se que o processo de credenciamento está fortemente ligado à missão da instituição avaliada. O entendimento do que seja estabelecer a missão, segundo a AACSB, está bem próximo da opinião de Drucker (2001), de que é uma tarefa difícil, dolorosa e arriscada, mas, só assim, conforme esse autor, é possível estabelecer políticas, desenvolver estratégias, concentrar recursos e começar a trabalhar.

A missão pode ser ampla ou restrita, geral ou precisa, porém é indicado que a mesma possa auxiliar os decisores, implementadores, estudantes e outros participantes da escola a conhecerem quais são seus objetivos (AACSB, 2010c). A missão servirá de “guia” para as tomadas de decisões da gestão institucional e, inclusive, dos *stakeholders*.

Nota-se que a existência da missão norteará os processos avaliativos da instituição, dos docentes e discentes para o credenciamento junto à AACSB, permitindo que sejam consideradas especificidades da área contábil, bem como a diversidade de projetos entre diferentes instituições e cursos.

Uma vez estabelecida a missão, parte-se para o segundo padrão que, de certa forma, deriva do primeiro, abordando as contribuições intelectuais no sentido de auxiliar o desenvolvimento do conhecimento na área de Negócios:

Padrão n. 2: A missão também tem foco na produção científica, ou seja, considera as contribuições intelectuais de qualidade para o avanço do conhecimento nas teorias administrativas e de negócios, prática, ensino e aprendizagem. O portfólio de contribuições intelectuais da escola deve ser consistente com a missão e os programas oferecidos. [INTELLECTUAL CONTRIBUTIONS]. (AACSB, 2010c, p. 15) ⁹.

⁸ “Standard 1: The school publishes a mission statement or its equivalent that provides directions for making decisions. The mission statement derives from a process that includes the viewpoints of various stakeholders. The mission statement is appropriate to higher education for management and consonant with the mission of any institution of which the school is a part. The school periodically reviews and revises the mission statement as appropriate. The review process involves appropriate stakeholders. [MISSION STATEMENT] (AACSB, 2010c, p. 16).”

⁹ “Standard 2: The mission incorporates a focus on the production of quality intellectual contributions that advance knowledge of business and management theory, practice, and/or learning/pedagogy. The school’s portfolio of intellectual contributions is consistent with the mission and programs offered. [INTELLECTUAL CONTRIBUTIONS].” (AACSB, 2010c, p. 15).

Como acontece em todas as normas da AACSB, a missão do programa define o contexto para o estabelecimento de orientações para o desenvolvimento e implementação de critérios que guiam a realização e manutenção das qualificações do corpo docente. Portanto, as contribuições intelectuais devem guardar coerência com a missão estabelecida. Nesse sentido, a AACSB (2010c) entende que as contribuições intelectuais são essenciais para:

- a) Contribuir para o avanço do conhecimento das teorias administrativas, das práticas profissionais e do ensino e aprendizagem;
- b) Garantir vivacidade intelectual entre o corpo docente, contribuindo para a atualidade e relevância dos programas de educação em Administração; e
- c) Garantir a contribuição da escola de negócios e sua participação na comunidade acadêmica em todas as disciplinas dentro da instituição e do contexto mais amplo.

As contribuições intelectuais são avaliadas nas três dimensões: teoria, prática e aprendizagem/pedagógica, ou seja, são avaliadas com base nas três qualificações investigadas neste estudo: acadêmica, profissional e pedagógica. Muito embora, a AACSB só reconheça dois tipos de qualificação: a acadêmica (que também contempla a parte pedagógica) e a profissional.

Portanto, o portfólio das contribuições da instituição de ensino precisa priorizar um *mix* de atividades, conforme estabelecido na missão institucional e demandado pelos programas ou cursos oferecidos. Assim, não é necessário que todos os membros da instituição analisada tenham produções em todas as dimensões. No entanto, o conjunto do corpo docente deve refletir um equilíbrio entre tais dimensões (AACSB, 2010c, p. 15). A AACSB também menciona que deve haver “*substantial cross-section of faculty in each discipline*”. Entretanto, os avaliadores têm interpretado essa expressão da seguinte forma: na prática, pelo menos a maioria do corpo docente de cada disciplina deve ter contribuições intelectuais (AACSB, 2010d).

Nesse sentido, a missão deve indicar, claramente, a natureza e foco das contribuições intelectuais desejadas de cada faculdade. A seguir, apresentam-se três exemplos da AACSB (2010c):

- Contribuições relacionadas à pesquisa sobre ensino e aprendizagem que influenciem as atividades educacionais da escola. Preparação de novos materiais para utilização em

curso, criação de material didático e pesquisas que proporcionem contribuições científicas ao ensino;

- Contribuições para a prática, também referidas como investigações aplicadas. São artigos publicados em revistas orientadas para a prática, criação e realização de cursos de educação executiva, desenvolvimento de ferramentas práticas das disciplinas de base, bem como outras publicações com contribuições práticas;
- Investigação de base. São contribuições à teoria de base ou conhecimento do campo específico a que pertencem os docentes. São consideradas as publicações dos resultados da investigação e da inovação teórica.

Percebe-se que, na medida em que a AACSB estimula a produção científica na área da educação contábil, acaba por contribuir, indiretamente, para a valorização das pesquisas e suas publicações. Esse aspecto é relevante face à desvalorização das pesquisas sobre o ensino de contabilidade, conforme será discutido na seção 2.3.2. Percebe-se, ainda, que as contribuições intelectuais avaliadas encontram respaldo no conceito de professor pesquisador, apresentado na seção 2.3.2, uma vez que a AACSB avalia as pesquisas relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem na área de Negócios.

As contribuições para a prática desempenham papel importante no sentido de unir a academia às práticas contábeis. Conforme será discutido na seção 2.2, deste trabalho, os alunos valorizam muito os professores profissionalmente qualificados. A lacuna entre pesquisadores e praticantes é uma preocupação atual em muitos países e influencia, significativamente, o processo de ensino aprendizagem.

Por fim, percebe-se que os professores academicamente qualificados estão mais bem preparados para trazer contribuições teóricas oriundas de pesquisas relevantes. Portanto, o título de doutor faz diferença e, por isso, a AACSB tem se empenhado em reverter o quadro de redução do número de titulados nos Estados Unidos, conforme destacado na seção 2.1.

Abaixo são apresentados alguns exemplos de contribuições intelectuais informados pela AACSB:

- Publicações em periódicos com avaliação por pares (pesquisas teóricas, práticas e pedagógicas);
- Pesquisas monográficas;

- Livros acadêmicos;
- Capítulos de livros acadêmicos;
- Livros didáticos;
- Trabalhos apresentados em encontros acadêmicos e profissionais;
- Seminários de pesquisa;
- Publicações em revistas especializadas;
- Resenhas de livros;
- Publicações de casos de ensino;
- Relatórios técnicos de projetos de pesquisa com financiamento;
- *Softwares* instrucionais que sejam amplamente utilizados;
- Materiais disponíveis publicamente que descrevam concepções e implantações de currículos ou cursos;
- Contribuições intelectuais não avaliadas por pares para as quais a instituição de ensino forneça o necessário suporte de qualidade.

Nos Anexo I e II, estão as Tabelas 2.1 e 2.2, respectivamente, utilizadas pelas AACSB para avaliação do Padrão n. 2.

Pode-se observar, claramente, o peso da pesquisa no processo de avaliação da AACSB. Nesse sentido, Marshall *et al* (2010) entendem que os padrões, notadamente, o Padrão n. 2, contribuem para aumentar o distanciamento entre a academia e a prática, na medida em que valorizam, excessivamente, a pesquisa.

O corpo docente deve possuir e manter qualificação intelectual e conhecimento atualizado da temática lecionada, com intuito de atender à missão da instituição. Ainda, a instituição de ensino deve definir, de forma clara, o processo de avaliação individual de cada professor, como tratado no Padrão n. 10.

Padrão n. 10: O corpo docente da escola deve possuir competência para realizar a missão e garantir que isso ocorra, a escola deve ter processos claramente definidos para avaliar as contribuições individuais do corpo docente para o cumprimento da missão da escola. A escola especifica para ambos os professores qualificados acadêmica e profissionalmente, as qualificações exigidas inicialmente dos docentes (preparação acadêmica original e/ou experiência profissional) bem como os requisitos para manter a competência do corpo docente (contribuições intelectuais,

desenvolvimento profissional, ou prática). [*FACULTY QUALIFICATIONS*]. (AACSB, 2010c, p. 41)¹⁰.

Os padrões de credenciamento guardam estreita coerência entre eles, principalmente, os três analisados neste estudo. A Ilustração 6 ilustra esse entendimento.

Ilustração 6 – Padrões 1, 2 e 10 – AACSB

Fonte: adaptada de AACSB (2010c)

O Padrão n. 10 trata da qualificação do corpo docente da instituição em três dimensões: teoria, prática e ensino/aprendizagem. Os membros da instituição poderão ser classificados como academicamente qualificados, profissionalmente qualificados ou nenhum dos dois.

AACSB (2010c, p. 43)¹¹ estabelece que a “Qualificação acadêmica exige uma combinação de preparação acadêmica original (formação *stricto sensu*) acrescida de atividades posteriores que mantenham ou proporcionem preparação para as responsabilidades de ensino nos dias atuais.” Em geral, a qualificação acadêmica é representada pelo título de doutor, com pesquisa inicial e posteriores relacionadas ao campo de ensino. No entanto, existem algumas poucas exceções, segundo as quais o título de mestre complementado com pesquisas e cursos na área

¹⁰ “Standard 10: The faculty of the school has, and maintains expertise to accomplish the mission and to ensure this occurs, the school has clearly defined processes to evaluate individual faculty member’s contributions to the school’s mission. The school specifies for both academically qualified and professionally qualified faculty, the required initial qualifications of faculty (original academic preparation and/or professional experience) as well as requirements for maintaining faculty competence (intellectual contributions, professional development, or practice). [*FACULTY QUALIFICATIONS*]” (AACSB, 2010c, p. 41)

¹¹ “Academic qualification requires a combination of original academic preparation (degree completion) augmented by subsequent activities that maintain or establish preparation for current teaching responsibilities.” (AACSB, 2010c, p. 43)

poderá qualificar, academicamente, o docente, conforme estabelece o Padrão número 10 da AACSB (2010c).

Para ser qualificado profissionalmente, o docente deverá possuir preparação acadêmica, normalmente, mestrado relacionado à área de ensino e, cumulativamente, relevante experiência no campo de trabalho. Essa experiência profissional deve ser relevante para as atribuições que serão assumidas no corpo docente, devendo ser significativa em termos de responsabilidade, além de atual no momento da contratação (AACSB, 2010). A AACSB entende que tais experiências são relevantes, pois os docentes profissionalmente qualificados podem ser a chave para garantir que os alunos tenham experiências de aprendizagem que reflitam a prática de negócios e entendam sua ligação com a pesquisa e a teoria (AACSB, 2010c).

Os percentuais mínimos para as políticas relacionadas a professores academicamente qualificados e profissionalmente qualificados são estabelecidos da seguinte forma:

$$\begin{aligned} \text{AQ}/(\text{PQ}+\text{AQ}+\text{O}) &\geq 50\% \\ (\text{AQ}+\text{PQ})/(\text{AQ}+\text{PQ}+\text{O}) &\geq 90\% \end{aligned}$$

Sendo,

AQ = Academicamente qualificados

PQ = Profissionalmente qualificados

O = Outros.

A instituição deve possuir, pelo menos, 50% do corpo docente academicamente qualificado (para cursos de graduação), e 90% do corpo docente com qualificações acadêmicas ou profissionais. Nesse sentido, a qualificação profissional não se restringe aos aspectos técnicos da profissão, pois é exigido, no mínimo o título de mestrado. Todavia, não é estabelecido um percentual mínimo de qualificação profissional como é feito para a qualificação acadêmica. Ou seja, em tese, a instituição poderia ter somente profissionais academicamente qualificados para se credenciar junto à AACSB. Portanto, verifica-se a maior valorização da qualificação acadêmica nos critérios de credenciamento da AACSB.

O corpo docente qualificado, em geral, deve ser distribuído equitativamente entre as disciplinas, programa acadêmico e localização, de forma compatível com a missão da instituição e as necessidades dos alunos (AACSB, 2010c). Além disso, o percentual de professores academicamente qualificados nas instituições com programas de pós-graduação deverá ser maior do que naquelas sem os referidos programas.

A avaliação da instituição vai depender, substancialmente, de avaliações da eficácia do ensino, incluindo a adaptação de métodos de ensino às necessidades dos alunos. Como a maioria dos professores de Contabilidade não recebe formação em metodologia de ensino (conforme destacado na seção 2.3), suas habilidades de ensino precisam ser desenvolvidas e reforçadas (NJOKU *et al*, 2010).

Observa-se que a análise para atribuição das credenciais AQ e PQ envolve aspectos qualitativos e quantitativos, pois, segundo estabelece a AACSB (2010c), não há nenhuma intenção nessas normas para descrever um padrão fixo a ser seguido para as atividades do corpo docente a fim de manter suas qualificações.

O que se tem percebido, nos últimos anos, é um aumento do percentual de docentes profissionalmente qualificados e uma leve queda do percentual de docentes academicamente qualificados, conforme apresentado na Tabela 2.

Tabela 2 – Percentual de Docentes Academicamente Qualificados e Profissionalmente Qualificados – 2006-07 a 2008-09
Instituições Membros da AACSB International

ANO	% AQ	% PQ	% Nenhum
2006-07	61.72%	30.22%	8.06%
2007-08	61.57%	30.95%	7.48%
2008-09	61.03%	32.36%	6.61%

Fonte: AACSB (2010b)

Em ambos os tipos de qualificação, espera-se que os docentes:

- sejam especialistas no assunto de seu ensino e áreas de pesquisa;
- compreendam o processo de ensino e aprendizagem do aluno;
- estejam atualizados em suas áreas de ensino por meio de suas pesquisas, experiências profissionais e/ou outras atividades de desenvolvimento.

O portfólio de produção intelectual é bastante amplo e deve refletir a missão do programa. A ênfase referente às contribuições intelectuais pode variar de acordo com o nível do curso oferecido. A seguir, é apresentada uma lista de atividades que a instituição poderá contabilizar na manutenção de suas credenciais. Essa lista não é exaustiva, conforme orienta a própria AACSB (2010d):

- Contribuições intelectuais, conforme descrito no Padrão n. 2;
- Publicações relevantes em periódicos científicos ou na área de negócios;
- Atividades de consultorias que sejam relevantes em termos de tempo e conteúdo;
- Estágios em docência;
- Trabalho profissional sustentado pelo *status* qualificado;
- Ocupação de cargos em conselhos profissionais ou acadêmicos;
- Atividades de serviço relevantes em comitês de administração;
- Experiências educacionais profissionais continuamente documentadas;
- Participações significativas em conferências profissionais e/ou acadêmicas.

Uma vez que as credenciais são obtidas, devem ser desenvolvidas atividades, continuamente, para demonstrar que cada membro do curso está atualizado no seu respectivo campo de ensino e contribui para o cumprimento da missão. Ou seja, as qualificações AQ e PQ iniciais não são garantidas perpetuamente. Assim, melhorias devem ser realizadas, continuamente, e demonstradas nas avaliações (AACSB, 2010).

As instituições devem desenvolver atividades que façam a ponte entre o campo educacional e a prática. A intenção é de que os estudantes, em todas as localidades, em todos os níveis, e em todos os programas, por meio das disciplinas, estejam expostos a professores que sejam versados na prática corrente dos negócios, tanto quanto na teoria e pesquisas atuais (AACSB, 2010d).

As Tabelas 10.1 e 10.2, constantes nos Anexos 3 e 4, respectivamente, sumarizam os dados coletados para análise do Padrão n. 10.

É importante mencionar que, no Brasil, em função da baixíssima quantidade de doutores titulados em Contabilidade, pouquíssimas instituições têm condições de alcançar os patamares necessários à qualificação acadêmica, ou seja, ter no mínimo 50% do quadro docente com titulação de doutor e pesquisas relevantes e atuais na área de atuação no ensino. Além disso,

os mecanismos relativos à dedicação exclusiva existentes no regime de contratação de professores nas universidades (que seriam aquelas que detêm o maior número de doutores) inviabilizam fortes relações entre a academia e o mercado de trabalho dos contadores, tornando parcas as possibilidades de atuação profissional por parte dos docentes.

Outra dificuldade se refere à maneira de formalizar a qualificação profissional, uma vez que, no Brasil, não existe a credencial CPA, como no caso americano. Dessa forma, seria necessária uma avaliação curricular a fim de se estabelecer como as experiências profissionais seriam avaliadas.

2.2 Qualificação Docente

Nesta seção, as qualificações acadêmica, profissional e pedagógica são apresentadas como constituintes do processo de formação do docente que ensina Contabilidade. Além disso, são levantados os fatores constitutivos dessas qualificações apontados pela literatura.

2.2.1 Qualificação Acadêmica (QA)

De acordo com Ruff *et al* (2009), a missão da academia é criar e disseminar conhecimento. Para alcançar esse propósito, as instituições de ensino superior requerem um corpo docente academicamente qualificado para produzir pesquisas relevantes sobre suas disciplinas. “Os programas de doutorado em Contabilidade são desenhados para orientar os estudantes sobre a forma de se tornarem pesquisadores altamente qualificados [...]” (RUFF *et al*, 2009, pp. 37-38)¹². Portanto, os processos de doutoramento têm o papel de garantir a formação de novos pesquisadores para que avanços sejam proporcionados pela Ciência, sendo esse o aspecto científico desses processos.

A pesquisa também exerce papel importante no processo de ensino e aprendizagem. Kachelmeier (2002) afirma que a pesquisa proporciona benefícios diretos e indiretos para o ensino da Contabilidade. O benefício direto consiste em que a pesquisa situa a Contabilidade

¹² “Ph.D. programs in accounting are designed to mentor students in how to be high-quality researcher [...]” (RUFF *et al*, 2009, pp. 37-38)

no contexto social, evidenciando aos estudantes conhecimentos sobre quem se interessa pela Contabilidade e o porquê de tais interesses. O benefício indireto é ainda mais útil. Segundo o autor, a pesquisa é um meio pelo qual os professores continuamente se desafiam uns aos outros para chegar a novas ideias e defender as suas de forma rigorosa. Sem pesquisa ou atividade similar, o docente corre o risco de se tornar obsoleto, ensinando regras de ontem para desafios de amanhã.

Libâneo (2009), Franco (2009) e Cunningham (2008) apresentam propostas de uso da pesquisa como estratégia de ensino. Esses autores apresentam vários benefícios, podendo-se destacar aqueles produzidos pela pesquisa-ação: “A pesquisa-ação nos dá uma forma analítica, sistemática e interativa de análise para refletirmos sobre o que estamos fazendo em aula, avaliar nossa capacidade de alcançar nossos objetivos no ensino e traçar estratégias de ensino futuras baseadas naquilo que temos aprendido.” (CUNNINGHAM, 2008, p. 1)¹³. Para Pierre *et al* (2009), além dos benefícios que a pesquisa traz para o acervo de conhecimentos sobre a educação, em geral, também nos torna indivíduos mais questionadores, mais reflexivos e melhores professores. Mas, para que a pesquisa possa ter efeitos diretos no ensino, é necessário que seja tecida na própria prática docente. Aqueles que assim o fazem estão, comumente, mais capacitados para conhecer e compreender seus alunos e o ambiente de aprendizagem.

Annisette e Kirkham (2007, p. 10) sustentam a hipótese de que “Onde a ligação entre prática e pesquisa é inexistente ou fraca (como no caso de Contabilidade), a universidade é de pouca utilidade para uma profissão como meio de difusão, expansão e desenvolvimento dos conhecimentos profissionais relevantes.”¹⁴ Collier (1998), citado por Njoku *et al* (2010), também afirma que existe uma forte ligação entre o ensino de alta qualidade e investigações relevantes, pois, além de aprofundar os conhecimentos do professor sobre o assunto, a combinação de ensino e pesquisa oferece oportunidades para passar novas informações e reforça o valor intrínseco da investigação.

¹³ “Action research gives us an iterative, systematic, analytic way to reflect on what we are doing in class, to evaluate our success at achieving our classroom goals, and to chart the direction of future classroom strategies based on what we have learned.” (CUNNINGHAM, 2008, p. 1)

¹⁴ “Where the research-practice link is non-existent or weak (as in the case of accountancy), the university is of little use to a profession as a means of diffusing, expanding and developing professionally relevant knowledge.” (ANNISETTE; KIRKHAM; 2007, p. 10)

O estudante também se beneficia de maior capacidade do professor quando se utiliza a pesquisa como estratégia de ensino. Os achados proporcionados pelo estudo de Bell *et al* (1993, p. 47) ¹⁵ demonstram que “[...] consistente com outros campos [do saber], há uma associação positiva estatisticamente confiável entre a eficácia no ensino da Contabilidade e a produtividade em pesquisa”.

Mas existem contrapontos. Machado (2008a, p. 23), analisando os processos de construção do conhecimento, destaca a hegemonia do pensamento cartesiano predominante na atualidade, ou seja, diante de uma tarefa complexa, em termos cognitivos, esse método, ou esse caminho, consiste em decompor, analisar, reduzir o complexo a ideias simples. Para o autor, “A conta que se paga por tal redução chega rapidamente: o objeto do conhecimento é reduzido a fragmentos, esvaindo-se seu significado.” Ainda, segundo ele, a “[...] própria pesquisa científica parece, muitas vezes, ilustrar uma crescente fragmentação do saber sem a contrapartida de uma visão abrangente relativa aos valores envolvidos”, de tal forma que, “Em certas áreas, transparece uma superestimação muitas vezes acrítica de certas especializações intradisciplinares, que pouco ou nada significam no que tange à promoção da liberdade humana” (MACHADO, 2008a, p. 23).

Outros estudiosos entendem que a valorização excessiva obtida pela pesquisa acadêmica na atualidade tem reflexos negativos diretos na docência. Almeida e Pimenta (2009, p. 17) afirmam que “[...] a carreira acadêmica dos professores (publicar muito e o mais rápido possível) acaba por ter primazia em relação à formação dos estudantes.”, pois

Cada hora adicional de esforço adicional que um professor dedica à docência provavelmente reduz uma hora de esforço que dedicaria à pesquisa e isso prejudica suas expectativas de carreira e sua remuneração a longo prazo. Existe uma quase perfeita correlação negativa entre as horas de docência e o salário. Os sistemas de reconhecimento e recompensa habitualmente desanimam os professores de levarem a sério a docência. (GIBBS, 2004, pp. 16-17).

Assim, no Brasil e no exterior, “[...] frequentemente, os sistemas instituídos de prestígio e recompensas, inclusive financeiras, estão mais ligados com a pesquisa do que com a docência e, por isso, desestimulam de fato esse compromisso [dos docentes para com seus alunos].” (EZCURRA, 2009, p. 116). Na mesma linha de entendimento, Njoku *et al* (2010, p. 59) afirmam que, na academia, o axioma geral é “publicar ou perecer”, pois a produtividade da

¹⁵ “[...] consistent with other fields, there is a positive, statistically reliable association between accounting teaching effectiveness and research productivity.”

pesquisa é usada para discriminar o alto e o baixo desempenho. O pressuposto implícito é que um membro do corpo docente que publica muito é mais valioso(a) para a comunidade acadêmica do que aquele(a) que não publica com frequência. Assim como o lucro contábil é usado para indicar o sucesso na vida empresarial, as publicações reconhecidas são utilizadas como o principal indicador de qualidade acadêmica.

Como é possível perceber, a publicação científica assume o papel de “moeda” no meio acadêmico, trazendo recompensas para as áreas e pesquisadores com melhores desempenhos. Essa busca pela recompensa proporcionada pela pesquisa acaba invertendo aquilo que poderia ser uma estratégia de ensino, conforme destaca Maria Cunha (2006, p. 122):

O equívoco, quando se realiza a qualificação do professor, é pensar que o exercício dos processos de pesquisas transfere-se automaticamente para o ensino. A prática tem mostrado que o professor em formação não relaciona estes dois campos de sua atividade docente nem os cursos e programas de pós-graduação preocupam-se com isso. A pós-graduação parte do pressuposto de que a produção do conhecimento se faz pela pesquisa e não pelo ensino. Para a realização do ensino não há formação adequada e os professores retomam o seu referencial histórico, ensinando da mesma forma como aprenderam, procurando ser ‘seguros’, definindo o conhecimento válido e os rituais prescritivos do ensino tradicional.

Nesse sentido, Severino (2009, pp. 142-143) também esclarece: “[...] é preciso ficar bem claro que não se trata de supervalorizar a atividade de pesquisa em relação àquela do ensino: a meu ver, essa é uma falsa dicotomia que não resiste a uma análise mais detida, pois, não se pode ensinar eficazmente sem se praticar sistematicamente a pesquisa.” Isso implica que a pesquisa é importante, mas não deve ser a única medida de desempenho do sucesso de uma área. Aliás, cabe refletir sobre o modo como vem sendo medido o sucesso no âmbito da profissão contábil: por meio do desempenho discente ou pelas publicações?

Em termos acadêmicos, não restam dúvidas de que, em função dos mecanismos de avaliação da CAPES e do MEC (discutidos na seção 2.1.1), a pesquisa tem participação crucial na avaliação de desempenho das IES, dos programas e dos docentes. Em termos profissionais, o exame de suficiência do CFC (instituído em 2011), potencialmente, passa a ser um parâmetro de desempenho profissional, que deverá ser avaliado em pesquisas empíricas futuras.

2.2.1.1 Qualificação Acadêmica no Brasil

Para Cornacchione Jr. (2004), uma nova etapa está se configurando no contexto da educação superior de Contabilidade no Brasil: a efetiva disseminação da cultura de pesquisa na área. As atividades de pós-graduação, mais precisamente, de cursos de mestrado e doutorado, ganharam, nos últimos anos, maior destaque e relevância. O crescimento dos programas de pós-graduação *stricto sensu* e o aumento do número de congressos e periódicos científicos (evidenciados na seção 1.1) corroboram tal entendimento.

Nessa direção, Andere e Araújo (2008) constataram em sua pesquisa que, na opinião dos discentes e coordenadores dos programas de pós-graduação *stricto sensu* na área contábil, os programas brasileiros estão altamente direcionados para a formação técnico-científica, ou seja, para a formação de pesquisadores. As justificativas apresentadas são as seguintes: (i) a importância percebida pelos discentes e coordenadores das publicações científicas e atividades de pesquisa para a escolha dos candidatos; (ii) a estruturação do programa voltado para a pesquisa; (iii) o incentivo das atividades de desenvolvimento de pesquisa, como publicação de artigos em periódicos, anais e participação em congressos e simpósios. Também foi verificado que 97% dos discentes e 100% dos coordenadores dos programas entendem que o oferecimento de disciplinas focadas no aprendizado de metodologias científicas é relevante para a completa formação do docente de ensino superior em Contabilidade. Em outras palavras, percebendo a importância da pesquisa no meio acadêmico, o ensino de Contabilidade no Brasil também se movimenta.

Quando se observam os números, entretanto, verifica-se que ainda há muito a ser feito pela qualificação acadêmica dos professores de Contabilidade no Brasil. Apesar dos esforços empreendidos e os avanços obtidos na pós-graduação, nos últimos anos, foram obtidos no Brasil apenas 185 títulos de doutorado em Contabilidade até 2008, um número inferior à média de títulos anuais americanos (200) na década de 1990. Antes da década de 1960, já haviam sido titulados 286 *PhDs* nos Estados Unidos. Em 2008, esse número chegou a 7.109 títulos, conforme Gráfico 4.

Gráfico 4 – Quantidade de Títulos de Ph.D./Doutorado em Contabilidade obtidos nos EUA e Brasil - 1960/2008

Fonte: adaptado de Bouillon e Ravenscroft (2010, p. 24)

* Os dados são para o período de 4 anos (2005-2008)

2.2.1.2 Qualificação Acadêmica nos EUA

Os números apresentados no Gráfico 4 também revelam uma preocupação crucial na qualificação acadêmica dos professores de Contabilidade americanos: a redução que vem ocorrendo na quantidade de títulos obtidos (AACSB 2003a; PLUMLEE *et al* 2005). Do final da década de 1980 até meados da década de 1990, os programas americanos formavam cerca de 200 doutores por ano. Esse número cai, no final da década de 1990, para, praticamente, a metade.

Para Bouillon e Ravenscroft (2010), o pico ocorrido no final da década de 1980 é justificado, em parte, pela maior participação de graduados em outras áreas do conhecimento, mas que obtiveram doutorado em Contabilidade. O futuro também não parece muito promissor. Segundo Bouillon e Ravenscroft (2010), como a geração “*baby boom*” dos professores de Contabilidade se aproxima da aposentadoria, as projeções indicam que o déficit tornar-se-á mais crítico. O estudo de Behn *et al* (2008) estima que cerca de 1.500 professores doutores de Contabilidade se aposentaria nos oito anos seguintes, deixando um déficit de, aproximadamente, 500 professores com qualificação acadêmica. Como decorrência dessa

situação, haveria menos professores pesquisadores ativos na função de orientadores dos novos doutorandos, o que implica em um déficit ainda maior.

Vários pesquisadores se dedicam à investigação das causas da redução no número de doutores em Contabilidade nos EUA. Marshall *et al* (2010) entendem que a redução está ocorrendo, em parte, pela contratação de mais professores com qualificação profissional em Contabilidade, ou seja, aqueles que possuem um título de mestre e a credencial CPA. Isso estaria ocorrendo tanto na contratação para aulas com tempo parcial, quanto integral, tornando mais vantajoso, economicamente, para o professor obter apenas o título de mestre, ao invés de fazer um grande investimento de tempo e dinheiro em busca do título de doutor.

Os achados de Plumlee *et al* (2006) revelam que os alunos de nacionalidade americana ou canadense tendem a ver o ensino como um fator motivacional mais importante que a pesquisa, ao passo que outros estudantes tendem a valorizar mais a pesquisa. Assim, os estudantes não americanos sentem que programas de doutorados os preparam adequadamente, enquanto os estudantes americanos não se sentem bem preparados.

Muitos esforços vêm sendo realizados no sentido de fortalecer, ou pelo menos evitar que se enfraqueça, o nível de qualificação acadêmica dos professores de Contabilidade americanos. Dentre eles, destacam-se aqueles realizados por: AACSB, AICPA *Foundation*, *American Accounting Association* (AAA), e as quatro grandes empresas de auditoria americanas – *the big four* – (BEHN *et al*, 2008; TRAPNELL *et al*, 2009).

Diante do exposto, verifica-se que o título de doutor implica em habilidades de pesquisa. Essas habilidades favorecem a docência na medida em que ampliam as potencialidades e conhecimentos dos professores, muito embora os mecanismos de avaliação e credenciamento necessitem equilibrar o valor da pesquisa e do ensino, para que o último não tenha atenção desmerecida por parte dos professores. Esse entendimento corrobora, em parte, a tese levantada, neste estudo, de que a qualificação acadêmica é relevante no processo de ensino e aprendizado de Contabilidade, mesmo em contextos díspares, como é caso do Brasil e dos Estados Unidos, apresentados anteriormente.

A Ilustração 7 apresenta os fatores decorrentes da literatura discutida para a qualificação acadêmica dos docentes que ensinam Contabilidade.

Ilustração 7 – Fatores componentes da Qualificação Acadêmica

Os fatores “atuar como parecerista ou revisor de periódicos científicos” e “participar em associações ou órgãos de pesquisa (ANPAD, ANPCONT, CAPES)” também se encontram presentes, de forma indireta, nos mecanismos de avaliação da AACSB (2010), quando mencionados, por exemplo, a ocupação de cargos em conselhos profissionais ou acadêmicos e trabalho profissional sustentado por *status* qualificado.

Finalmente, o fator “Atuar em IES com dedicação exclusiva” se refere a uma característica específica do regime de trabalho de professores que, de acordo com a legislação que normatiza a função, devem se dedicar, exclusivamente, ao processo de ensino, pesquisa e extensão¹⁶. Em outras palavras, eles teriam, em tese, mais condições de empreenderem processos investigativos nas áreas em que atuam.

¹⁶ De acordo com o artigo 52, inciso III da Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Ensino Superior (Lei nº 9.394/96), para que uma instituição se constitua universidade é necessário que pelo menos 1/3 do seu corpo docente seja composto por professores com dedicação exclusiva. O decreto nº 5.773 de 09/05/2006, que regulamenta o exercício das funções em instituições do ensino superior, estabelece em seu artigo 60, parágrafo único: “O regime de trabalho docente em tempo integral compreende a prestação de quarenta horas semanais de trabalho na mesma instituição, nele reservado o tempo de pelo menos vinte horas semanais para estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação.”

2.2.2 Qualificação Profissional

Analizando a realidade americana, Njoku *et al* (2010) afirmam que, após a obtenção de um diploma, um estudante de Contabilidade pode seguir uma ou ambas as carreiras, ou seja, um percurso acadêmico ou um caminho profissional. Dentro do percurso acadêmico, o estudante pode obter mestrado e /ou doutorado em Contabilidade, o que implica a caracterização de uma qualificação acadêmica. O caminho alternativo é composto por uma certificação profissional, como *Associate of Chartered Accountants* (ACA). Portanto, o professor profissionalmente qualificado é aquele que possui “um pé” na academia e “outro” na prática contábil. Nos Estados Unidos, normalmente, esse professor possui um título de mestrado e a credencial CPA, que é “[...] um elo comum entre o ensino e a prática contábil.” (MARSHALL *et al*, 2010, p. 9) ¹⁷. No Brasil, a conceituação do professor profissionalmente qualificado é um pouco mais complexa, pois não existe uma credencial semelhante à CPA.

Assim, a relevância da qualificação profissional na docência ocorre no sentido de se estabelecer uma “ponte” entre as práticas contábeis e aquilo que é ensinado na academia, pois a experiência pragmática proporciona ao docente maiores condições de dar significado ao que ensina. Aliás, cabe refletir um pouco sobre o processo de significação do conhecimento.

Para Machado (2008a, p.27), os significados “[...] são construídos por meio de relações estabelecidas entre os objetos, as noções, os conceitos. Um significado é como um feixe de relações.” Isso significa dizer que, em sala de aula “[...] o significado é construído falando-se sobre o tema, estabelecendo conexões pertinentes, às vezes, insuspeitadas entre diversos temas.” Assim, o processo de significação está intimamente ligado à história do conhecimento que está sendo estudado. Mas existem outras formas de dar significado ao conhecimento, segundo o autor: “Uma [outra] maneira de mostrar o significado do que ensinamos é apresentar algum tipo de aplicação [...]” (MACHADO, 2008b, s/p.). Esse entendimento é corroborado por Vasconcelos (2009, p. 41). Para a autora,

Uma vez que se considera (...) item facilitador do processo de ensino-aprendizagem o fator “significação” da aprendizagem para o aluno, fica claro que o professor que tenha uma experiência profissional no campo específico de atuação do curso no qual atue será um docente mais atualizado e com uma visão mais ampla da aplicação da teoria à prática ocupacional futura de seu trabalho (VASCONCELOS, 2009, p. 41).

¹⁷ “[...] a common link between accounting education and accounting practice.” (MARSHALL *et al*, 2010, p. 9).

Nos últimos anos, todavia, vários estudos têm apontado problemas nessa “ponte” entre a teoria e a prática (MARSHALL, 2010; NJOKU *et al*, 2010; HARMER, 2009; ANNISSETTE; KIRKHAM, 2007; HEIJDEN, 2003).

Para Harmer (2009), os cursos na área de negócios, muitas vezes, oferecem conteúdos assépticos e simplificados, e pouco ou nada consideram sobre o ambiente caótico e a natureza orgânica do trabalho contábil. Para o autor, a diferença entre as representações acadêmicas das organizações e a realidade é problemática, em vários aspectos. Cheng (2001) entende que os professores de escolas de negócios têm sido treinados com a visão de que a Contabilidade é uma das Ciências Sociais. No entanto, tal treinamento foca a ciência e não o social. De forma semelhante, Kinney (2003) entende que os currículos dos programas de doutorado estão dominados pelos métodos na atualidade. Isso significa que, em média, os alunos se concentram em um conjunto de ferramentas para aplicar na resolução de problemas, tendendo a ver os problemas práticos de Contabilidade como problemas que só podem ser resolvidos por um método particular especializado.

Annisette e Kirkham (2007) notam o distanciamento entre a prática e academia nos próprios objetos de pesquisa. Segundo as autoras, o foco predominante é na pesquisa pura, visto que os estudiosos da Contabilidade estão cada vez menos preocupados com questões práticas. Interessante é que tal mudança de foco tem contribuído para o desenvolvimento da pesquisa e valorização da Contabilidade no Reino Unido, conforme destacam as autoras.

Njoku *et al* (2010) apontam dois desafios conflitantes que afetam o ensino de Contabilidade na academia. Ao descreverem o primeiro, eles afirmam que, na maioria dos países, o percurso profissional é o modo típico de preparação para uma carreira em Contabilidade, incluindo a Grã-Bretanha, Estados Unidos e Austrália. No entanto, a academia apresenta uma forte preferência para o pessoal docente academicamente orientado, como os que detêm doutorado em Contabilidade. A razão para a preferência é que o meio acadêmico enfatiza a pesquisa. Assim, profissionais qualificados, tais como os detentores de credenciais “ACA - *Associate of the Institute Of Chartered Accountants*” e “CPAs - *Certified Public Accountants*”, não são muito atrativos. Como resultado, as instituições de ensino têm dificuldades de contratar professores profissionalmente qualificados. Expondo o segundo desafio, os autores mencionam que os contadores profissionalmente qualificados apresentam forte preferência

para o mercado. A razão é que o mercado tem a reputação de remunerar melhor que as instituições de ensino. A consequência disso é a escassez mundial de contadores acadêmicos, notadamente, em países como a Austrália, em que muitas universidades exigem simultaneamente as qualificações acadêmicas e profissionais dos professores de Contabilidade.

Ainda nessa direção, no Brasil, Volpato (2009, p. 335), tendo como suporte teórico o conceito de *habitus* – função desempenhada pelas representações na sociedade – estabelecido por Bordieu (1983, 1989), realizou uma pesquisa para compreender as representações e práticas pedagógicas em cursos que tradicionalmente formam profissionais liberais: Medicina, Direito e Engenharia. Segundo o autor, “[...] ficou evidente que há uma convergência no entendimento de que o professor com ‘boa didática’ é aquele capaz de ‘relacionar teoria e prática’, com capacidade de trazer fatos concretos do campo profissional para serem pensados e analisados em sala de aula.”, pois, de acordo com os estudantes, “O professor atuante no campo profissional tem melhores condições de apresentar e socializar os conteúdos da disciplina, porque é capaz de fazer relação de forma mais concreta com base em suas experiências, tornando-os mais fáceis de serem compreendidos.” (VOLPATO, 2009, p. 339).

Volpato (2009) entende que, provavelmente, pela facilidade com que os professores relacionam conhecimentos teóricos e os conteúdos com suas experiências, não só os alunos, como os próprios professores, tendem a valorizar a atuação no campo profissional. O autor conclui sua pesquisa, enfatizando que a diferença fundamental entre os professores profissionais liberais e os demais professores universitários é o valor que atribuem às suas experiências profissionais, trazendo-as para as salas de aula. Os saberes e habilidades reveladoras da profissão de origem definem o esteio das práticas de ensinar e aprender que vivenciam com seus alunos, o que caracterizam seus sistemas de referências. Nesse caso, os docentes das profissões liberais formam um grupo com características próprias, se considerado o tradicional perfil acadêmico dos docentes universitários mais próximos da pesquisa.

Marshall *et al* (2010) realizaram uma pesquisa junto a 95 professores americanos de Contabilidade que possuíam o título *Ph.D* e a credencial CPA sobre o ensino da Contabilidade. Os autores verificaram que, segundo os respondentes, não há qualificação que substitua a experiência no ensino e na prática contábil quando se pretende tornar um professor

de Contabilidade eficaz. No entanto, a pesquisa realizada por Behn *et al* (2007), nos programas de *Ph.D* listados no *Hasselback's Accounting Faculty Directory* 2006-2007, aponta que apenas 2% das escolas respondentes requerem, ao contratar docentes, algum tipo de experiência de trabalho na profissão contábil.

Nesse sentido, Njoku *et al* (2010) esclarecem que os livros didáticos podem desempenhar um papel importante na indicação de conteúdos relativos ao conhecimento coberto, porém não substituem a adequação de experiências de aprendizagem. Exemplos práticos trazem a lição viva e fazem a diferença entre os professores que estão utilizando o mesmo livro. Ter um trabalho de Contabilidade com experiência prática proporciona ricas experiências de aprendizagem nos encontros em sala de aula, podendo levar a discussões acadêmicas ainda mais elaboradas. Corroborando esse entendimento, Harmer (2009) afirma que uma pessoa que nunca tenha sido empregada em uma empresa real desconhece as inúmeras maneiras sutis de como tudo está interligado, sendo grande parte dessa complexidade negligenciada nos cursos de negócios. Da mesma forma, afirma Vasconcelos (2009, p. 41),

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

Diante disso, Njoku *et al* (2010) entendem que somente a formação acadêmica ou a orientação profissional, sozinhas, são insuficientes para a formação docente do professor de Contabilidade. Os autores sugerem o desenvolvimento de um profissional denominado "*flexpert*" (Heijden, 2003), ou seja, aquele professor que acumule competências necessárias para desempenhar atividades em sintonia com as práticas contábeis mercadológicas (*service*), habilidades de ensino e pesquisas acadêmicas. A AACSB (2010d) não defende que um mesmo professor deva possuir as duas qualificações, mas assume a posição de que ambos, os academicamente qualificados e os docentes profissionalmente qualificados, oferecem apoio crucial para que se possa alcançar elevados padrões acadêmicos. Annisette e Kirkham (2007) também defendem uma relação mais estreita entre a academia e a prática da profissão, semelhante ao exemplo inglês, no qual uma colaboração profunda foi estabelecida entre a Universidade e o "*English Chartered Accountancy Profession*", com vantagens mútuas para ambos.

Para estabelecer a “ponte” entre a prática e a academia, várias propostas têm sido apresentadas. A AACSB (2010a) propõe um mecanismo de recompensa para fazer frente aos salários inferiores praticados na academia. Como exemplo, a inclusão de oportunidade adicional para os professores se engajarem em práticas de consultoria de nível significativo, ou deterem uma posição significativa, tais como a atuação em um ou mais conselho de administração, enquanto envolvidos em funções docentes. Alguns pesquisadores propõem alterações curriculares, mediante a inserção de atividades que coloquem os alunos em contato com a prática, como: *scholar-in-residence programs*, estágios, entre outros (MARSHALL *et al*, 2010; GEARY *et al*, 2010; HARMER, 2010). Outros ainda propõem estratégias de ensino, como estudos de caso, *storytelling*¹⁸, palestras de pessoas do mercado profissional, simulações empresariais, entre outras atividades (HARMER, 2010; MILEY, 2009; TRAPNELL *et al*, 2009; MACHADO, 2008a), todas com o foco nas práticas profissionais.

Os fatores apresentados na Ilustração 8 se constituem em possíveis alternativas para avaliar, objetivamente, a qualificação profissional do quadro docente do curso de Ciências Contábeis. Os fatores “atuação na profissão contábil” e “atuação como consultor, assessor ou parecerista” dizem respeito exatamente à experiência profissional na área contábil. O terceiro fator, “participar em associações de classe ou órgãos reguladores” está relacionado à classe profissional propriamente dita. De acordo com a AACSB (2010c), a ocupação de cargos em conselhos profissionais ou acadêmicos constitui fator de qualificação profissional. Já os fatores “desenvolver pesquisas aplicadas (envolvendo academia/comunidade)” e “participação em projetos de extensão envolvendo academia e comunidade” são formas de levar o professor que está dentro da universidade a ter contato com as práticas profissionais, por meio da pesquisa ou de projetos de extensão.

¹⁸ Para Machado (2008a, p. 57), “O professor eficiente será sempre um bom contador de histórias. Não são apenas as crianças que gostam de histórias: se a escola não as conta, os alunos mais velhos vão buscá-las em algum lugar, para justificar seus valores, para articular seus pontos de vista, seja no cinema, seja nas novelas, seja nos relatos biográficos [...]”, pois “A narrativa funciona como suporte para a construção dos significados envolvidos, que constituem a verdadeira moral da história.” Na mesma linha, Paulo Freire destaca “[...] a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos dos alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de ‘significação’” (FREIRE, 2006, p. 49). Para o autor, tais experiências deveriam ser aproveitadas, pois, quando os conceitos são “vivenciados”, esses se tornam mais palpáveis, mais acessíveis, enfim, adquirem significado para o estudante.

Ilustração 8 – Fatores componentes da Qualificação Profissional

Diante dessas discussões e da quantidade de estudos publicados sobre a lacuna existente entre a academia/pesquisa e empiria, nota-se que a qualificação profissional é muito importante no ensino da Contabilidade. Tal formação seria o meio de estabelecer a almejada conexão. Mas também fica evidente que a formação profissional apenas não é suficiente, pois:

[...] o risco da supervalorização do conhecimento prático, em detrimento do conhecimento teórico, transformaria a universidade em um grande centro de treinamento para o serviço, com as desvantagens de não se poder atender a todos os requisitos elencados como ideais e necessários por todas as empresas no geral e cada uma em particular. Isto é, um centro de treinamento que perderia em qualidade para os que existem dentro das próprias empresas! (VASCONCELOS, 2009, p. 53).

A maior parte dos pesquisadores defende que os docentes devem obter as duas qualificações: acadêmica e profissional. No entanto, outros autores defendem ainda a qualificação pedagógica, notadamente, aqueles oriundos da área educacional.

2.2.3 Qualificação Pedagógica

Como visto nas seções anteriores, as qualificações acadêmica e profissional são importantes atributos do professor que ensina Contabilidade, pois elas se referem ao domínio do conhecimento específico que será transmitido (Contabilidade Introdutória, Contabilidade de

Custos, Contabilidade Gerencial, Auditoria, Orçamento, etc.). Entretanto, os pesquisadores da área da Educação, tanto em âmbito nacional (ALMEIDA; PIMENTA, 2009; EZCURRA, 2009; SEVERINO, 2009; MASETTO, 2003b; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; VEIGA; CASTANHO, 2000; LEITE, 1999; CUNHA, 1998) como internacional (SHULMAN, 2005a; 1986; TARDIF *et al*, 1991), vêm insistindo, há mais de três décadas, que o domínio do conhecimento específico não basta, sendo necessária, também, uma formação didático-pedagógica sistematizada para melhor desenvolver esse conhecimento junto aos estudantes.

Para Vasconcelos (2009, p. 45),

É da competência pedagógica que surge, naturalmente, o comprometimento com as questões do ensino e da Educação. É quando se trabalha a formação pedagógica do professor que se dá a ele o tempo, absolutamente indispensável, para “pensar” a Educação: seus objetivos, seus meios, seus fins, seu raio de influência, seu envolvimento com a sociedade, seu compromisso com todos os alunos que pela escola passam.

Alguns autores enfatizam que os elementos constitutivos da atuação docente, como planejamento, organização da aula, metodologias e estratégias didáticas, avaliação, peculiaridades da interação professor-aluno são desconhecidos, cientificamente, por parte dos professores do ensino superior, notadamente dos bacharéis (ALMEIDA; PIMENTA, 2009). Isso se deve ao fato de que “Os professores universitários são os únicos do sistema educacional que não tiveram uma formação sistêmica para o exercício da docência. Por isso, o ofício é estruturado, ainda com mais intensidade que em outros níveis, com base em um saber prático.” (EZCURRA, 2009, p. 116).

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 37) apontam que os professores iniciam suas atividades docentes em departamentos, para atuarem em cursos já aprovados, cujas disciplinas já foram estabelecidas. Assim, eles devem, “individual e solitariamente”, se prepararem e se responsabilizarem pela docência exercida, não recebendo qualquer tipo de orientação ou avaliação sobre o ensino a ser realizado. O professor se baseia em sua própria experiência como aluno, no modelo de ensino que predomina no sistema universitário e nas reações de seus alunos.

Para Sacristán (1998), o professor passa, sem processo de ruptura, da experiência passiva como aluno ao comportamento ativo como professor, sem que lhe seja colocado, em muitos casos, o significado educativo, social e epistemológico do conhecimento que transmite ou faz

seus alunos aprenderem. É dessa transformação instantânea que nasceu a expressão bastante utilizada no meio educacional: “o sujeito dorme contador (ou advogado, médico, engenheiro, bacharéis de modo geral) e acorda professor”, como num “passe de mágica”, sem que haja um momento preparatório que lhe permita desenvolver a competência pedagógica. Esse entendimento também foi constatado em pesquisas empreendidas no ensino da Contabilidade (FRECKA; RECKERS, 2010; MIRANDA, 2010; ANDERE; ARAÚJO, 2008; SLOMSKI, 2009; LAFFIN, 2005).

Permeando todo esse contexto, está a ausência de amparo e incentivo por parte da legislação sobre a formação do docente do ensino superior. Daí o fato de a pós-graduação não integrar, de forma sistemática, questões pedagógicas em seu trabalho de formação do pesquisador. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) limita-se, quanto a esse assunto, a estabelecer, no art. 66, que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”¹⁹.

Notadamente, os professores universitários exercem várias funções: o ensino (docência), a pesquisa (inclusive orientações de artigos, teses e dissertações) e a administração em diversos setores da instituição. Além dessas atribuições, segundo a Lei nº. 9.394/96, em seu art. 13, os docentes devem: participar da elaboração do projeto pedagógico; elaborar e cumprir o plano de trabalho; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento; cumprir os dias letivos e horas-aula estabelecidas; participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional.

Fica, portanto, evidente a relevância da qualificação pedagógica dos professores para desenvolverem as diversas atividades que lhe são peculiares. Como decorrências naturais dessas atribuições, surgem as questões: Quais os saberes necessários à qualificação pedagógica? Quais os conhecimentos, competências e saberes necessários à tarefa docente?

¹⁹ Para Pimenta e Anastasiou (2002, p. 40) o ideal seria um processo de “formação” para o magistério superior e não simplesmente uma preparação como menciona a LDB 9.394/96, pois os discentes não têm acesso à formação didática anteriormente, o processo de formação (e não apenas preparação) demandaria uma carga de horas e conhecimentos mais condizente com a relevância que a função a ser desempenhada demanda.

2.2.3.1 Saberes Necessários à Docência no Ensino Superior

Asseveram Pimenta e Anastasiou (2002) que, quando chegam à docência na universidade, os professores trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor, o que lhes possibilitam dizer quais eram os “bons professores”. Em geral, os docentes espelham-se nos professores que foram significativos em suas vidas, isto é, que contribuíram para a sua formação pessoal e profissional. Afirmam, ainda, as autoras que, na maioria das vezes, esses docentes não se identificam como professores, uma vez que olham o ser professor e a Universidade do ponto de vista do ser aluno. O desafio, então, que se impõe, é o de colaborar no processo de passagem de professores que se percebem como ex-alunos da Universidade, para se verem como professores nessa instituição. Isto é, o desafio de construírem suas identidades como professores universitários.

Para Tardif (2008), a passagem de aluno a professor, na Universidade, ocorre mediante vários limites concretos, que não são previsíveis e passíveis de uma definição acabada. O docente desenvolve, então, habilidades pessoais, tais como, capacidade de improvisação, macetes, gestos, atitudes e estilos que os possibilitam vencer as barreiras e construir uma maneira própria de ensinar.

O conjunto de conhecimentos, competências e saberes necessários à docência compõe uma temática complexa que tem sido bastante discutida. De acordo com Puentes *et al* (2009), a introdução da temática dos saberes da docência deu-se, inicialmente, no Brasil, pelas obras de Tardif (2003), de Shulman (1987) e de Gauthier *et al* (1998) e, posteriormente, pela divulgação dos trabalhos de autores brasileiros (FREIRE, 2006; MASETTO, 2003b; PIMENTA, 1998, 2002; CUNHA, Maria, 2004) e de autores europeus (PERRENOUD, 2000; GARCIA, 1992).

Tardif (2008) entende que os saberes do profissional docente que servem de base para o ensino provêm de diferentes fontes, como: i) saberes da formação profissional (das Ciências da Educação e da ideologia pedagógica): refere-se à formação pedagógica inicial e contínua; ii) saberes disciplinares: são os saberes correspondentes aos diversos campos do conhecimento, como, por exemplo, os saberes relativos à disciplina “Perícia Contábil” ou à disciplina “Contabilidade Introdutória”; iii) saberes curriculares: são os saberes relacionados

aos programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar; iv) saberes experienciais: são os saberes desenvolvidos no próprio trabalho cotidiano do professor. Esses são saberes que brotam da experiência e por ela são validados, incorporando-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades de saber-fazer e saber-ser.

Shulman (1986) apresenta algumas categorias que têm sido bastante citadas na literatura educacional sobre a formação docente, quais sejam: (a) conhecimento do conteúdo disciplinar; (b) conhecimento pedagógico do conteúdo; e (c) conhecimento pedagógico geral. Dessas três categorias, o autor considera o conhecimento pedagógico do conteúdo, que estabelece a síntese entre a pedagogia e o conteúdo, como o “traço mais distintivo do conhecimento profissional do professor”. Esse autor valoriza, para além do conhecimento do conteúdo que se ensina, a forma como esse é traduzido em um tipo de ensino que promova uma compreensão efetiva por parte dos alunos.

Especificamente, sobre cursos profissionais (bacharelados), Shulman (2005a, p. 53) entende que a didática é bastante complexa, pois ela deve ser capaz de fazer a ponte entre a teoria e a prática no conhecimento em estudo. Além disso, a didática deve preparar o aluno com conhecimento e responsabilidade para atuação futura no mercado de trabalho.

Nesse sentido, vários outros estudiosos têm desenvolvido pesquisas relacionadas aos saberes necessários à docência. Puentes *et al* (2009) procuram sintetizar os principais estudos em três grupos: conhecimentos necessários à docência; saberes necessários à docência; e competências necessárias à docência, conforme apresentado no Quadro 2. Essas categorias tiveram por base a própria tipologia utilizada pelos respectivos autores.

Quadro 2 - Conhecimentos/Saberes/Competências Necessários à Docência

Tipologia	Autores	Saberes/Conhecimentos/Competências
Conhecimentos necessários à docência	Shulman (1986, 1987, 2005b)	1) conhecimento do conteúdo; 2) conhecimento pedagógico (conhecimento didático geral); 3) conhecimento do <i>currículum</i> ; 4) conhecimento dos alunos e da aprendizagem; 5) conhecimento dos contextos educativos; 6) conhecimento didático do conteúdo; 7) conhecimento dos objetivos, as finalidades e os valores educativos, e de seus fundamentos filosóficos e históricos.
	Garcia (1992)	1) conhecimento pedagógico geral; 2) conhecimento do conteúdo; 3) conhecimento do contexto, que faz referência ao lugar onde se ensina, assim como a quem se ensina; 4) conhecimento didático do conteúdo.
Saberes necessários à docência	Freire (2006)	1) ensinar não é transferir conhecimento; 2) ensinar exige rigorosidade metódica; 3) ensinar exige pesquisa; 4) ensinar exige respeito aos saberes dos educandos; 5) ensinar exige criticidade; 6) ensinar exige estética e ética; 7) ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo; 8) ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; 9) ensinar exige reflexão crítica sobre a prática; 10) ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.
	Pimenta (1998, 2002)	1) saberes da experiência; 2) saberes da área do conhecimento específico; 3) saberes pedagógicos e; 4) saberes didáticos.
	Gauthier <i>et al</i> (1998)	1) saber disciplinar; 2) saber curricular; 3) saber das Ciências da Educação; 4) saber da tradição pedagógica; 5) saber experiencial; 6) saber da ação pedagógica.
	Tardif (2000; 2008)	1) saberes da formação profissional; 2) saberes disciplinares; 3) saberes curriculares; 4) saberes experienciais.
	Cunha, Maria (2004)	1) saberes relacionados com o contexto da prática pedagógica; 2) saberes relacionados com a ambiência de aprendizagem; 3) saberes relacionados com o contexto sócio-histórico dos alunos; 4) saberes relacionados com o planejamento das atividades de ensino; 5) saberes relacionados com a condução da aula; 6) saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem.

continua...

Tipologia	Autores	Saberes/Conhecimentos/Competências
Competências necessárias à docência	Masetto (2003b)	1) competência em uma área específica (em uma determinada área de conhecimento); 2) competência na área pedagógica; 3) competência na área política.
	Braslavsky (1999)	1) competência pedagógico-didática; 2) competência institucional; 3) competência produtiva; 4) competência interativa; 5) competência especificadora.
	Perrenoud (2000) Zabalza (2006)	1) organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2) administrar a progressão das aprendizagens; 3) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5) trabalhar em equipe; 6) participar da administração da escola; 7) informar e envolver os pais; 8) utilizar novas tecnologias; 9) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10) administrar sua própria formação contínua. 1) planejar o processo de ensino-aprendizagem; 2) selecionar e preparar os conteúdos disciplinares; 3) oferecer informações e explicações compreensíveis e bem organizadas (competência comunicativa); 4) manejo das novas tecnologias; 5) conceber a metodologia; 6) comunicar-se e relacionar-se com os alunos; 7) tutoria; 8) avaliar; 9) refletir e pesquisar sobre o ensino; 10) identificar-se com a instituição e trabalhar em equipe.

Fonte: Adaptado de Puentes *et al* (2009)

De acordo com Puentes *et al* (2009, p. 182), as diferentes tipologias utilizadas não apresentaram diferenças significativas,

[...] foi possível perceber que o significado conceitual dos termos empregados, para referir-se ao conjunto de capacidades mais ou menos sistematizadas necessárias para pôr em prática a profissão de professor (“conhecimento”, “saberes” e “competências”), é quase o mesmo nos onze autores consultados [citados no Quadro 2]. Para todos eles, a profissionalização da docência compõe-se de três ingredientes fundamentais, mas não suficientes: de saber, de saber-fazer e de saber-ser, apresentados na forma de saberes, de conhecimentos ou de competências.

Diante do exposto, no processo de ensinar e de aprender, considera-se que cabe ao professor papel crucial, visto que esse mobiliza e produz saberes durante o exercício de sua profissão. Para isso, o professor deve ter a capacidade de saber adequar-se metodologicamente, vendo o ensino não de forma meramente técnica, mas como um conhecimento em processo de construção. Como cada professor possui uma bagagem de conhecimentos advindos de um processo individual de construção, de formação e de desenvolvimento profissional, essa

bagagem influencia o seu fazer pedagógico e manifesta-se em significados distintos no ato de educar.

Pesquisas apontam que, no ensino da Contabilidade, predominam os saberes experienciais. Slomski e Martins (2008) demonstraram a percepção de 184 professores que participaram do Congresso USP de Contabilidade e Controladoria, no ano de 2007, atuantes em diversas instituições de ensino superior no Brasil. Segundo o entendimento desses professores, em vista das limitações no que se refere à formação profissional para o magistério, era a própria experiência na profissão, na sala de aula, na universidade, e a experiência dos pares que vinham estruturando e dando sentido à prática pedagógica dos professores de Contabilidade.

De forma semelhante, Marshall *et al* (2010) realizaram uma pesquisa junto a 95 professores americanos de Contabilidade que possuíam o título *Ph.D.*, e, também, a credencial CPA, a fim de avaliar as seguintes habilidades: 1) habilidade de ensinar tópicos de Contabilidade; 2) habilidade de ensinar diversos temas e estilos de ensino; 3) habilidades de pesquisa e publicação; 4) a capacidade de aconselhar alunos e participar no desenvolvimento de currículo; 5) habilidades associadas com transmissão de pensamento crítico, comunicação, escrita, trabalho em equipe e outras habilidades não técnicas de Contabilidade; e 6) a participação em Educação Profissional Continuada. Os resultados apurados identificaram que a experiência com ensino foi o item mais influente na aquisição das habilidades avaliadas, só perdendo para a capacidade de realização de pesquisas, tendo sido, nesse caso, a preparação feita pelo programa de doutorado o item mais influente.

Como já evidenciado, o saber experiencial ocupa um lugar importante na construção do conhecimento, porém, por si só, não é suficiente. É necessário que seja alimentado por um corpo de conhecimentos que permita ao docente compreender a realidade e enfrentá-la, pois,

[...] basear a aprendizagem de um ofício unicamente na experiência, não deixa de ser uma prática que custa extremamente caro, na medida em que isso significa deixar a cada docente o cuidado de redescobrir por si mesmo as estratégias eficazes, com o perigo de acumular sobre os alunos, durante um certo tempo, os efeitos negativos (GAUTHIER *et al*, 1998, p. 24).

Portanto, ser contador não significa estar apto para atuar no ensino, assim como ser pesquisador não significa estar preparado para a docência. Essa reflexão evidencia a relevância da qualificação pedagógica na formação do docente que ensina Contabilidade. Um

dos meios utilizados pela AACSB para avaliar a qualificação pedagógica, se refere à produção científica dos docentes sobre o ensino da Contabilidade. Esse tópico será discutido a seguir.

2.2.3.2 O Papel da Pesquisa no Ensino

Como mencionado na seção 2.1.1 (Qualificação Acadêmica), a pesquisa pode ser um importante instrumento se colocada a serviço da docência em Contabilidade (SEVERINO, 2009; ANNISSETTE; KIKHAM, 2007; NJOKU *et al*, 2010; KACHELMEIR, 2002).

Severino (2009) explica que, assim como o aluno, o professor precisa da pesquisa para bem conduzir um ensino eficaz, ou seja, praticar a docência mediante uma postura investigativa. Tudo aquilo utilizado pelo professor no processo pedagógico deve derivar de uma contínua atividade de busca, pois quem lida com processos e produtos do conhecimento precisa ficar em permanente situação de estudo, uma vez que o conhecimento é uma atividade histórica que se encontra em contínuo devir. De forma semelhante, Pierre *et al* (2009) afirmam que, se os docentes forem encorajados a realizar pesquisas no próprio ensino, além de se tornarem melhores educadores, acabarão por influenciar as práticas dos outros docentes.

Esse entendimento não é novo. Segundo Slomski e Martins (2008), desde a década de 1930, vêm surgindo vozes em defesa dos professores como investigadores da sua ação, sendo a noção de professor investigador associada, normalmente, a Stenhouse (1975), com sua origem nos anos 60. Mas a verdade é que essa concepção se encontra, efetivamente, na obra de John Dewey (1959), que considera os professores como estudantes do ensino. Porém, não se apresenta tão trabalhada como em Stenhouse, razão pela qual a ele se associa a noção de professor-investigador.

Desde então, vários estudos têm sido desenvolvidos (SCHÖN, 2000; ALARÇÃO, 1995; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002), os quais valorizam o denominado “professor reflexivo”. Nesse sentido, o conceito de “prático-reflexivo” reconhece o valor da experiência, partindo do princípio de que o ensino de qualidade começa pela reflexão do docente sobre a sua atividade. O mesmo conceito reconhece, ainda, que, nessa situação, o professor se torna um produtor, e não simples consumidor de teorias alheias.

Dessa forma, a prática pedagógica é entendida como um espaço de construção dos saberes profissionais. Segundo Slomski e Martins (2008), a articulação entre as experiências de ensino, vivenciadas nas instituições de educação, os saberes da pedagogia e da didática, o processo de troca coletiva de experiências e práticas é que permitem aos professores o desenvolvimento da consciência crítica e reflexiva e a aprendizagem profissional. Os professores pensam sobre o que fazem, refletem na e sobre a ação (SCHÖN, 1995). Esse é um processo pelo qual é possível tornar-se professor pesquisador, ensinar, problematizando e pesquisando a própria prática de sala de aula.

Todavia, se a pesquisa sobre o ensino é relevante no próprio processo de ensino e aprendizagem, tal relevância não tem sido reconhecida, conforme afirmam Pierre *et al* (2009, p. 123): “[...] pesquisa (e publicações) no domínio da educação contábil não têm o mesmo reconhecimento que as pesquisas (e publicações) que versam sobre, digamos, a regulação da Contabilidade ou outros assuntos técnicos de Contabilidade.”²⁰. Segundo esses autores, os próprios editores de periódicos fazem essa distinção: “[...] alguns editores de revistas de Contabilidade se recusam a publicarem trabalhos orientados à educação pelo fato de que estes artigos são vistos a diminuir a qualidade dos periódicos em questão.”²¹ (PIERRE *et al*, 2009, p. 123).

Light *et al* (1990) esclarecem que os desafios colocados à pesquisa educacional são muitos. Devido à influência das experiências dos alunos, é crítico definir e selecionar amostras, definir grupos de controle, além de selecionar e esclarecer resultados. Ou seja, os alunos, enquanto sujeitos de pesquisa, trazem diversas variáveis que confundem os pesquisadores, tornando difícil a aplicação de um controle rigoroso. Além disso, a Contabilidade tem especificidades, assim como qualquer outra disciplina, que devem ser consideradas no processo de investigação (PIERRE *et al*, 2009).

Portanto, se a pesquisa sobre a educação contábil é necessária à qualificação pedagógica e ao aprimoramento do ensino, inclusive dos profissionais de Contabilidade que atuarão no

²⁰ “[...] research (and publications) in the field of accounting education does not earn the same recognition as research (and publications) which focuses on, say, accounting regulation or other technical accounting matters.” (PIERRE *et al*, 2009, p. 123).

²¹ “[...] editors of some accounting journals refuse to publish education-oriented papers on the grounds that these articles are perceived to diminish the quality of the journals in question.” (PIERRE *et al*, 2009, p. 123).

mercado, necessário se faz buscar a qualidade almejada e lutar por espaço entre as publicações da área.

2.2.3.3 Alternativas para a Qualificação Pedagógica

A formação pedagógica envolve ações em diversas instâncias, desde a formação inicial nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em que a presença de estágios-docência e de disciplinas de cunho didático-pedagógico é fundamental (MIRANDA, 2010), passando pelo envolvimento do docente em pesquisas e cursos na área pedagógica até as ações institucionais de formação continuada. Segundo Freire (2006, p. 50), somos seres inacabados, pois “[...] o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento.” Nesse sentido, devido à dinâmica que envolve a ação docente, uma instituição jamais encontrará um docente pronto e acabado, sendo necessário investir na sua formação continuada.

O que se percebe é que, à medida que o debate sobre a formação inicial e continuada dos professores do ensino superior se intensifica, alternativas começam a surgir. Existem experiências institucionais e, também, experiências individuais dos próprios docentes. Imagina-se que, com o tempo, formas apropriadas se estabelecerão.

Masetto (2003a) defende que a formação para a docência deveria ser realizada pelos programas de pós-graduação. Nesse sentido, o autor aponta algumas possibilidades de ação: i) oferta de uma disciplina optativa de Metodologia do Ensino Superior; ii) organização de seminários, *workshops* ou encontros sobre novas experiências pedagógicas realizadas no ensino superior; iii) incentivo a pesquisas sobre o ensino superior; e iv) organização de atividades de formação pedagógica para docentes.

Já Behrens (2003, p. 57) entende que,

Na realidade, os cursos de especialização *lato sensu* têm sido uma possibilidade mais efetiva para os docentes que procuram qualificação pedagógica. Recebendo denominações como Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior, as propostas tentam salvaguardar um espaço para discussão e reflexão sobre a ação docente desencadeada em sala de aula.

Castanho (2007, p. 66), também discutindo sobre os meios de formação pedagógica do professor universitário, afirma que “Os cursos de capacitação [...] devem seguir uma linha que comece com cursos pequenos, como os minicursos, e que se estenda para cursos de maior duração, à medida que os professores forem se motivando para a discussão das questões pedagógicas.” A autora sugere, inclusive, as cargas-horárias de quatro horas, dez horas e vinte horas para cursos de caráter mais duradouros.

Para Behrens (2003, p. 66), “O processo para tornar o professor reflexivo sobre sua prática pedagógica demanda projetos que envolvam os docentes em encontros com espaços para que possam colocar suas dificuldades e coletivizar seus êxitos.” Ainda de acordo com a autora, esses encontros devem ser contínuos e se constituírem em oportunidades de apresentação de metodologias inovadoras, as quais devem ser discutidas e avaliadas por pares.

Nessa direção, Anastasiou (2009) afirma que têm sido instituídos vários grupos de apoio pedagógico, com várias denominações: CAP (Centro de Apoio Pedagógico), GAP (Grupo de Apoio Pedagógico), NAP (Núcleo de Apoio Pedagógico), entre outros. Geralmente, esses grupos têm maior força e atuação quando são constituídos em programa institucional que faça parte do Projeto Político Institucional, ou ligados a programas de profissionalização docente junto à Pró-Reitoria de Graduação, de forma a perdurarem para além de uma gestão específica.

Mas a preocupação com a qualificação pedagógica não fica restrita às instituições; ela alcança os próprios docentes, os quais vão à procura do conhecimento. Cursos de especialização, cursos de extensão e, até mesmo, pós-graduação *stricto sensu* na Educação são constantemente procurados para a almejada preparação pedagógica.

Observando esse fenômeno, Maria Cunha (2009a) realizou uma pesquisa, no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Rio Grande do Sul, a fim de evidenciar o que leva um professor da educação superior, com origem em áreas específicas, a procurar uma formação de mestrado e/ou doutorado no campo da Educação. Entre os achados da pesquisa, destacaram-se os seguintes motivos: a vontade de compreender melhor o que fazem, enquanto docentes, explicitando certa insatisfação com as práticas que vinham realizando; fortalecimento de sua formação, pois a base profissional não é suficiente para o enfrentamento dos desafios da docência; legitimidade profissional, tanto no que diz respeito ao

reconhecimento dos pares quanto à progressão profissional; ampliação do horizonte reflexivo e teórico de formação; percepção de si mesmos, também, como elementos catalisadores de mudanças em seu meio, podendo influenciar outras pessoas e contextos. Para Maria Cunha (2009a, p. 88), “[...] essa condição pode estar sugerindo que, aos poucos, estabelece-se uma cultura de valorização da profissionalização docente, que requer conhecimentos pedagógicos específicos.” No entanto, a autora também sugere que novas pesquisas devam ser realizadas para se conhecer o fenômeno com mais profundidade.

A Ilustração 9 sintetiza as principais sugestões encontradas na literatura para a qualificação pedagógica dos docentes que ensinam Contabilidade.

Ilustração 9 – Fatores componentes da Qualificação Pedagógica

Enfim, percebe-se que a qualificação pedagógica é igualmente relevante na formação do professor que ensina Contabilidade. “O domínio do conteúdo da Contabilidade não é suficiente para obter alto desempenho. O professor de Contabilidade deve ser capaz de transmitir o conhecimento aos seus alunos.” (NJOKU *et al*, 2010, p. 7) ²². Em alguns países, “[...] além do título de doutor e/ou a qualificação profissional, os aspirantes à docência acadêmica também precisam ser certificados como educadores. Isso normalmente assume a forma de um diploma de educação ou algo equivalente. Em uma sociedade certificada, isso pode ajudar a legitimar o ensino” (NJOKU *et al*, 2010, p. 9) ²³.

Nessa direção, a qualificação pedagógica, no contexto da Contabilidade, bem como nos demais, faz-se, necessariamente, por meio de uma educação continuada, pois “o próprio significado do trabalho [docente] é o de uma formação permanente” (MACHADO, 2008a, p. 47).

²² “Knowledge of the subject of accounting alone is not sufficient in order to be a high performer. The accounting faculty expert must be able to impart the knowledge to the students.” (NJOKU *et al*, 2010, p. 7).

²³ “[...] in addition to PhD and/or professional qualifications, aspiring academics also need to be certificated as educators. This typically takes the shape of a Diploma in education or something equivalent. In a certificated society this may help to legitimize teaching.” (NJOKU *et al* 2010, p 9).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo tem o objetivo de descrever a abordagem metodológica utilizada na condução do estudo. Assim, são descritos a caracterização da metodologia, as técnicas e procedimentos empregados nas diversas etapas da pesquisa, bem como o desenvolvimento dos instrumentos de pesquisa utilizados.

3.1 Caracterização do Estudo

Ao definir o termo pesquisa, em sua obra, Gall *et al* (2007, p. 35) estabelecem que a investigação não deve se resumir à satisfação de necessidades pessoais, ao contrário, deve contribuir para o avanço do conhecimento e entendimento coletivo sobre educação. Nesse sentido, o presente estudo tem a intenção de proporcionar contribuições ao ensino de Contabilidade e, por consequência, à profissão contábil, na medida em que, contribuindo para o ensino, contribui-se, por decorrência, com a profissão. Em outras palavras, a pesquisa foi conduzida segundo a concepção proposta por Tardif (2002, p. 123), ou seja, não foi uma pesquisa “[...] sobre o ensino e sobre os professores, mas para o ensino e com os professores”.

Gall *et al* (2007, p. 10) entendem que o objetivo da pesquisa educacional é gerar conhecimentos que descrevam, façam predições, melhorias e expliquem os processos e práticas relacionados à educação. Neste estudo, para responder à questão de pesquisa, testar as hipóteses e evidenciar a tese, foi utilizada a estratégia descritiva, pois, segundo os autores, trata-se da descrição dos fenômenos naturais ou sociais, sua forma, estrutura, atividade, mudanças ao longo do tempo, relação com outros fenômenos e assim por diante (GALL *et al*, 2007, p. 3).

Esse tipo de pesquisa, segundo Gall *et al* (2007), depende, fortemente, dos instrumentos de medida e observação, pois, além da descrição das características de determinada população ou fenômeno, essa abordagem tem como objetivo principal estabelecer relações entre variáveis e fatos (MARTINS; THEÓPHILO, 2007).

Para alcance dos propósitos deste estudo, foram necessárias três técnicas de coleta de dados. Na primeira etapa, foi realizada a pesquisa bibliográfica, por meio de um rastreamento em obras relevantes (clássicas e atuais), visando à elaboração da plataforma teórica que subsidia a construção do protótipo do questionário aplicado aos especialistas, bem como sustenta a discussão dos resultados alcançados na fase empírica.

Na segunda etapa, buscaram-se identificar, na plataforma teórica, os fatores que constituem as qualificações dos docentes de Contabilidade. Essas foram, posteriormente, categorizadas em qualificação acadêmica, qualificação profissional e qualificação pedagógica. Para tanto, foi utilizada a técnica *Delphi*, uma técnica científica que permite analisar dados qualitativos. (GRISHAM, 2009; GIOVINAZZO, 2001; ROQUE, 1998)

Na terceira e última etapa, realizou-se a pesquisa de campo. Foram enviados questionários aos gestores (coordenadores, chefes de departamentos e diretores) dos cursos superiores de Ciências Contábeis, com avaliação ENADE em 2009, para que informassem o número de professores que ministraram aulas em 2011 e o número de docentes que possuíam os fatores componentes às qualificações: acadêmica, profissional e pedagógica.

3.2 A Técnica *Delphi*

Vianna (1989, p. 42) conceitua a técnica *Delphi* como sendo um método que “busca a obtenção do consenso de especialistas, com base em respostas anônimas a questionários e *feedback* controlado: é, portanto, uma forma estruturada de obter opinião de especialistas”.

Ainda de acordo com Vianna (1989), a técnica *Delphi* foi desenvolvida no final dos anos 40, com base nos trabalhos de Olaf Helmer e Norman Dalker, pesquisadores da *Rand Corporation*, com fins militares. A partir dos anos 1960, essa técnica passou a ser bastante disseminada. Czinkota e Ronkainen (2005) indicam que a técnica *Delphi* tem ganhado a aceitação substancial em várias áreas do saber. Os autores relatam que ela tem sido utilizada como uma ferramenta de pesquisa nas áreas de Biblioteconomia, Ciência da Informação, disciplinas médicas, estudos plurinacionais, previsão de condições econômicas, entre outros.

Além disso, segundo os autores, o método produz resultados úteis, aceitos e suportados pela maioria da comunidade científica.

Grisham (2009) afirma que, em uma pesquisa da *Academic Search Premier*, em maio de 2008, foram identificados 476 artigos que se utilizaram da técnica *Delphi*, ou seja, o uso dessa técnica na pesquisa é uma prática aceita, conforme afirma o autor.

Linstone e Turoff (2002) apresentam situações nas quais o uso da técnica *Delphi* é recomendado:

- o problema não se presta a técnicas analíticas precisas, mas pode se beneficiar de julgamentos subjetivos, numa base coletiva;
- os indivíduos necessários para contribuir para a análise de um problema grande ou complexo não têm histórico de se comunicarem, e têm diversas formações ou experiências;
- são necessários mais indivíduos do que é possível em uma interação face a face;
- tempo e custo tornam as frequentes reuniões do grupo inviável;
- a eficiência dos encontros face a face pode ser aumentada por um processo de comunicação de grupo suplementar;
- desentendimentos entre os indivíduos são tão graves ou politicamente inaceitáveis que o processo de comunicação deve ser revisto e/ou o anonimato garantido;
- a heterogeneidade dos participantes deve ser preservada para garantir a validade dos resultados.

De acordo com Grisham (2009), o método requer a participação de colaboradores que sejam especialistas na área, os quais respondem, individualmente, as questões, submetendo os resultados a um coordenador central, que processa as respostas, observa tendências e discrepâncias, bem como suas justificativas. Os resultados, então, são devolvidos aos respondentes. Ao tomar conhecimento dos resultados, os inquiridos podem mudar suas opiniões para o reenvio ao coordenador. Esse processo ocorre até que o consenso seja formado. A técnica foi concebida com o objetivo de afastar os vieses possíveis quando diversos especialistas se reúnem, por isso, os especialistas não sabem quem são os outros especialistas durante o processo.

A técnica *Delphi* é, portanto, um processo que envolve múltiplos estágios, especialmente desenhados para combinar a opinião consensual de um grupo de especialistas. Segundo Grisham (2009), este processo envolve as seguintes etapas:

- Teste piloto – em pequeno grupo;
- *Feedback* inicial – com solicitação de comentários qualitativos;
- Avaliação inicial – quantitativa, após a análise estatística das opiniões iniciais;
- Questionário Subsequente – comentários qualitativos solicitados novamente;
- *Feedback* Subsequente – quantitativo, após a análise estatística. Esse instrumento proporciona a oportunidade de os participantes mudarem suas opiniões.

3.2.1 Seleção dos Especialistas

O termo “especialista” significa indivíduo com notório saber, além de experiência e titulação comprovada, ligado a instituições acadêmicas e profissionais que têm interface com o ensino de Ciências Contábeis. Nesse sentido, é importante selecionar um painel de especialistas que esteja balanceado em termos de imparcialidade e interesse no assunto (GRISHAM, 2009) das diversas entidades (associações de acreditação, entidades governamentais reguladoras do ensino superior e pós-graduação, representantes de órgãos internacionais relacionados ao ensino de Ciências Contábeis, representantes de órgãos de classes e professores de Educação e Ciências Contábeis).

O número de especialistas é bastante divergente entre os autores, sendo apontadas quantidades que variam de 10 a 60 membros (VIANNA, 1989; GIOVINAZZO, 2001; GISHAM, 2009). No entanto, “Fato concordante é que um número abaixo de 10 limita a análise das respostas e limita a confiança em funcionar como um consenso e em gerar informações relevantes e proveitosas. E um número excessivo torna a administração muito complexa.” (CUNHA, Jacqueline, 2007, p. 129). Nos estudos realizados na área de Contabilidade, no Brasil, o número de especialistas tem sido entre 12 e 19 participantes (CUNHA, Jacqueline, 2007; LYRA, 2008; VIEIRA, 2009).

3.2.2 Elaboração do Questionário da Primeira Rodada Delphi

O questionário é elaborado, apresentando-se, nas questões, as principais informações colhidas na literatura que sustenta o trabalho. Os objetivos da pesquisa determinam, portanto, os tipos de questões que serão colocadas, as quais devem ser claras e, ainda, devem exigir fundamentação de cada resposta (CUNHA, Jacqueline, 2007).

Uma preocupação bastante enfatizada na literatura se refere ao tamanho do questionário. Embora não haja regras específicas para tal, o que se recomenda é que não seja muito extenso, a fim de não tomar muito tempo dos respondentes, e, com isso, diminuir a quantidade de respostas (GALL *et al*, 2007) ²⁴.

3.2.3 Tabulação e Análise dos Dados Recebidos

De acordo com Jacqueline Cunha (2007, p. 130), a análise das respostas pauta-se em padrões estatísticos: “[...] número de observações, maior valor observado, menor valor observado, média, limites de confiança, desvio-padrão, quartis, medianas e distribuição de frequências. A síntese dessas respostas tem como objetivo fornecer um *feedback* a cada nova sessão.” Esse retorno entre as rodadas é crucial para o sucesso do método, pois possibilita a convergência das opiniões e o consenso do grupo.

3.2.4 Elaboração do Questionário Seguinte e *Feedback*

Ao receber o retorno da primeira rodada, o pesquisador irá identificar as questões que tiveram baixa aceitabilidade, para serem retiradas do questionário, bem como avaliar a necessidade de acrescentar outras sugeridas pelos especialistas. Considerando-se que o objetivo é a convergência dos resultados, a segunda rodada oferece a oportunidade para que os participantes mudem suas opiniões com base no *feedback* da primeira.

Green *et al* (1999) consideram que é preferível duas ou três rodadas, porém sugerem que 80% de consenso deve estar centrado na meta. Outros autores, entretanto, sugerem que se devem

²⁴ Gall *et al* (2006, p. 233) apresentam uma tabela com várias dicas importantes a serem consideradas na construção de um questionário de pesquisa.

evitar percentuais, e, ao invés disso, interromper o processo quando houver estabilidade nas respostas.

3.2.5 Conclusões Gerais e Elaboração do Relatório Final

De acordo com Vianna (1989) o primeiro passo para determinar o fim das rodadas é a estabilidade, ou seja, quando novas rodadas não trouxerem novas contribuições para o estudo. Jacqueline Cunha (2007) apresenta vários critérios para medir a estabilidade entre as sessões. Neste estudo, foi utilizado o cálculo do coeficiente de variação das respostas (quociente entre desvio-padrão e média) associado a uma regra de decisão: i) quociente menor que 15%: baixa dispersão; ii) quociente maior que 15% e menor que 30%: média dispersão; iii) quociente maior que 30%: elevada dispersão (MARTINS; THEÓPHILO, 2007).

Ao alcançar o consenso, quando o objetivo é a visão da maioria, os resultados finais são processados de forma sintética ou analítica. Pesquisas anteriores apontam que o número de rodadas atinge, ao máximo, quatro, pois um número maior não é aconselhável em virtude de restrições de tempo e, também, porque, dificilmente, haverá mudanças de opinião significativas nas rodadas posteriores.

Terminado o processo da técnica *Delphi*, compôs-se a lista de fatores que caracterizam as qualificações acadêmica, profissional e pedagógica que, por sua vez, integraram o questionário submetido aos gestores dos cursos de Ciências Contábeis, com avaliação ENADE em 2009.

3.3 Pesquisa de Campo

A pesquisa de campo foi realizada mediante a aplicação do questionário aos gestores (coordenadores, chefes de departamentos ou diretores) dos cursos de Ciências Contábeis que tiveram conceito na avaliação ENADE, em 2009. O questionário é um dos instrumentos de coleta de dados mais populares e importantes em pesquisas sociais (MARTINS; THEÓPHILO, 2007). Por meio dele, é possível obter informações sobre percepções, sentimentos, crenças, motivações, previsões ou planos das pessoas (SELLTIZ *et al*, 1967).

As informações são padronizadas, e, geralmente, estão sob a forma de formulários cujas questões são mesmas para todos os indivíduos da amostra. Tal estruturação permite, por um lado, que as informações obtidas estejam limitadas às questões feitas pelo pesquisador e, por outro lado, que o formulário seja comumente utilizado por pesquisas quantitativas (GALL *et al*, 2007; SELLTIZ, *et al*, 1967). Tais características se alinham aos objetivos estabelecidos nesta tese.

O questionário foi elaborado a partir dos resultados da aplicação da técnica *Delphi*, utilizada para categorizar e validar os fatores relativos às qualificações acadêmica, profissional e pedagógica dos professores atuantes no ensino de Contabilidade, com conceito na avaliação ENADE (2009).

3.3.1 Estruturação do Questionário

Para atender aos propósitos deste estudo e à questão central de investigação, além da verificação da pertinência das hipóteses e tese estabelecidas, o questionário contemplou as seguintes questões:

- a) dados da IES e do respondente;
- b) fatores constitutivos da qualificação acadêmica;
- c) fatores constitutivos da qualificação profissional;
- d) fatores constitutivos da qualificação pedagógica.

Além dos quatro blocos de questões anteriormente mencionados, deixou-se um espaço para que os coordenadores pudessem registrar outras informações (reflexões abertas) que julgassem relevantes sobre a qualificação dos docentes do curso de Ciências Contábeis. Ainda, assegurou-se a não divulgação de informações específicas dos cursos e/ou respondentes da pesquisa.

As informações acima foram complementadas por outras, presentes no banco de dados do INEP: conceito obtido pelo curso de Contabilidade no ENADE 2009; modalidade do curso (presencial ou à distância); localização (Norte, Nordeste, Centro-oeste, Sudeste, Sul);

dependência administrativa (pública ou privada); e organização acadêmica (universidade; centro universitário, faculdade).

3.3.1.1 Pré-teste

De acordo com Martins e Theóphilo (2007, p. 92), após a construção do questionário, o mesmo deve ser submetido a um teste para sua aplicação definitiva, a fim de evidenciar “[...] possíveis falhas, inconsistências, complexidade de questões formuladas, ambiguidades, perguntas embaraçosas, linguagem inacessível, etc.” Nesse sentido, Lakatos e Marconi (2001) entendem que o pré-teste averigua três elementos importantes no questionário. O primeiro é a fidedignidade, a qual assegura que o questionário obtenha os mesmos resultados, independentemente da pessoa que aplica o questionário. O segundo é a validade, que se refere aos dados necessários à pesquisa. O terceiro é a própria operatividade, que visa garantir que o vocabulário utilizado seja acessível e compreensível aos respondentes.

Neste estudo, foram feitas 02 rodadas de pré-teste, entre os dias 30/07/2011 e 02/08/2011, com dois ex-diretores de faculdades, 03 ex-coordenadores de cursos de Ciências Contábeis e uma professora da área da Educação. O questionário foi aprimorado em termos de fidedignidade, validade e operatividade, com base nas respostas e comentários obtidos nas rodadas de pré-teste, conforme versão final presente no Apêndice I.

3.3.1.2 Aplicação do Questionário

A aplicação do questionário foi feita em duas etapas: a) durante o VI Encontro de Coordenadores de Cursos de Ciências Contábeis; b) por meio eletrônico, “[...] considerada a forma mais segura, interativa, agradável e rápida, tanto para os respondentes quanto para os pesquisadores.” (CUNHA, Jacqueline 2007, p. 136).

Na primeira etapa, o questionário foi aplicado a 287 participantes do VI Encontro de Coordenadores de Cursos de Ciências Contábeis, realizado entre os dias 04 e 06 de Agosto de 2011, em Fortaleza/CE. Os questionários foram entregues no início do evento, acompanhados

de um bilhete para o sorteio de 10 livros²⁵, entre os respondentes. Dentre os questionários distribuídos, 91 retornaram, dos quais, apenas 58 foram considerados válidos, sendo que os demais apresentaram problemas como: mais de uma resposta por instituição, questionários respondidos por professores de Cursos Técnicos de Contabilidade e questionários em branco.

A segunda etapa foi realizada por meio de um questionário eletrônico hospedado na Plataforma Google²⁶. Inicialmente, foi solicitada ao CFC a lista de *e-mails* dos cursos de Ciências Contábeis e/ou a divulgação da pesquisa entre os cursos. No entanto, segundo informaram, conforme transcrito a seguir, o “CFC não poderá encaminhar o questionário, por não ser a instituição realizadora da pesquisa. Quanto à disponibilização do nosso *mailing* de IES, estou copiando este e-mail ao Gerente de Comunicação deste CFC, (...) para as providências necessárias”

Como não foi obtido o retorno esperado, foram contratadas duas estagiárias durante o mês de Julho de 2011, para fazerem o levantamento dos *e-mails* das coordenações, direções e chefias de departamento das instituições que oferecem o curso de Ciências Contábeis, no Brasil. As etapas para levantamento dos *e-mails* constituíram-se em:

- a) obtenção da lista de instituições que passaram por avaliação ENADE nos cursos de Ciências Contábeis, no ano de 2009, junto ao INEP²⁷;
- b) consulta à Plataforma E-mec²⁸ para obtenção das informações: i) nome do representante legal da IES junto ao MEC; ii) e-mails de contato; iii) sítio da IES na internet;
- c) visita aos sítios da IES para obtenção de informações complementares: i) nome do coordenador, diretor ou chefe de departamento; ii) e-mails de contato.

Elaborada a lista com endereços eletrônicos, teve início o processo de aplicação dos questionários. Sobre essa fase, Gall *et al* (2007) salientam que um problema crítico é a baixa

²⁵ Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire (5 exemplares) ; Competência Pedagógica do Professor Universitário de Marcos Masetto (1 exemplar); Técnicas de Ensino: Por que não? de Ilma Passos (1 exemplar); A Formação do Professor do Ensino Superior e Autoridade Docente no Ensino Superior, ambos de Maria Lúcia Vasconcelos (2 exemplares); Contabilidade de Custos de Osni Ribeiro (1 exemplar).

²⁶

https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?hl=en_US&formkey=dDI4eW5mdVVuX0UwR1o3SUZxMThXZ2c6MA#gid=0

²⁷ <http://portal.inep.gov.br/enade>

²⁸ <http://emec.mec.gov.br/>

taxa de retorno, por parte dos respondentes. Com base nesses mesmos autores, foram tomadas algumas medidas para elevar o número de retornos, sendo elas:

- pré-teste para avaliar entendimento (seção 3.3.1.1);
- ênfase na importância da participação dos respondentes para concretização do estudo;
- apoio institucional do CFC e CRCs (uma vez que o estudo está associado aos interesses da classe);
- estabelecimento do prazo de retorno de, aproximadamente, uma semana;
- reenvio do questionário aos não respondentes pelo menos três vezes;
- mudança de ênfase da mensagem a cada reenvio: por exemplo, utilizar apelo profissional;
- oferta de retribuição: promessa de envio de um estudo comparativo (IES x geral), acompanhado de cópia da tese aos respondentes, após o término da pesquisa, e o sorteio de livros durante o VI Encontro de Coordenadores.

Assim, no dia 12/08/2011, foi feito o primeiro envio, utilizando-se o recurso mala direta, para evitar que as mensagens fossem tratadas como *spam*, ou seja, cada um dos envios foi direcionado a cada sujeito, de forma individualizada, inclusive, com o nome do destinatário (coordenador, diretor e chefe de departamento).

Até o dia 23/08/2011, haviam sido obtidas 115 respostas, quando, então, foi feito novo envio às IES não respondentes. Nessa nova mensagem, foi dito que a taxa de retorno havia sido baixa, destacando-se a relevância da pesquisa para a profissão contábil, conforme sugere Gall *et al* (2007).

Até o dia 30/08/2011, foram obtidas mais 84 respostas. Novamente, foi feito um terceiro envio às instituições não respondentes. Nesse mesmo período, foram enviadas mensagens a todos os Conselhos Regionais de Contabilidade Brasileiros, solicitando a divulgação da pesquisa entre os cursos de Ciências Contábeis de seus respectivos estados e/ou a disponibilização dos contatos eletrônicos dos respectivos cursos. Os CRCs de Ceará, Sergipe, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pará, Rio de Janeiro e de Santa Catarina retornaram, informando que divulgariam a pesquisa junto às coordenações de cursos de seus respectivos Estados.

A partir daí, ainda foram obtidas mais 67 respostas, tendo a última chegado no dia 30 de setembro. A partir dessa data, o formulário eletrônico foi bloqueado, não sendo mais permitidas novas respostas. Assim, foram coletados questionários de 357 respondentes, porém o número de respostas válidas, efetivamente, foi bem menor, conforme será discutido na seção 3.3.2.

3.3.2 População e Amostra

A população objeto de pesquisa é composta pelos cursos de Ciências Contábeis com Avaliação do ENADE, no ano 2009. De acordo com a Tabela 1, o total de cursos com a avaliação ENADE, em 2009, foi de 902 cursos, dos quais, apenas 730 (80,9%) apresentaram conceitos na referida avaliação.

De acordo com Fávero *et al* (2009), as técnicas de amostragem podem ser subdivididas em dois grandes grupos: 1) amostragem probabilística ou aleatória, cujas principais técnicas são: amostragem aleatória simples, estratificada, sistemática e por conglomerados; 2) amostragem não probabilística ou não aleatória, em que as técnicas principais são: amostragem não aleatória por conveniência, por julgamento, por quotas e bola de neve. Neste estudo, a amostra foi composta mediante a participação voluntária dos respondentes, em duas circunstâncias: no VI Encontro de Coordenadores de Cursos de Ciências Contábeis e via contato por *e-mail* a todas as IES com avaliação no ENADE 2009, classificando-se como não aleatória por conveniência.

Segundo Gall *et al* (2007), a amostra deve ter o tamanho suficiente para reduzir a probabilidade de contemplar características diferentes da população da qual foi extraída. Neste estudo, foram recebidos 357 retornos, sendo 92 respostas consideradas inválidas, por motivos diversos (mais uma resposta por IES, respostas de escolas de nível médio, respostas em que a IES não pode ser identificada, etc.), 8 instituições respondentes não possuíam avaliação ENADE. Também foi estabelecido que o questionário que apresentasse mais de seis

questões sem respostas seria excluído. Foi constatado, que 39 respondentes apresentaram mais de seis perguntas sem respostas, portanto esses também foram cortados²⁹.

Assim, a amostra ficou composta por 218 respondentes, representado 24,2% das IES com avaliação no ENADE em 2009.

3.3.3 Tabulação e Análise dos Dados Recebidos

Após a coleta de dados foi feita a estatística descritiva. Foram identificadas as IES respondentes (organização, dependência administrativa, localização, cargo do respondente) e as respectivas frequências de respostas. Também foram identificadas as frequências das ações institucionais de formação docente e os itens de qualificação docente do quadro das IES respondentes (quantidade, mínimo, média, máximo e desvio padrão). Em seguida, foram testadas a hipóteses constantes no Quadro 3, por meio dos respectivos instrumentos.

Quadro 3 – Hipóteses e Instrumentos de Análise

Hipóteses	Instrumentos
H ₁ : os cursos que apresentaram maiores resultados na avaliação ENADE (CE) de alunos concluintes são aqueles que possuem também os maiores níveis de qualificação do quadro docente (acadêmica, profissional e pedagógica)	Regressão e Correlação
H ₂ : Há correlação positiva significativa entre a Qpe e a Qac	Correlação
H ₃ : A Qac nas IES públicas é significativamente maior que nas IES particulares	Teste de Proporções

Qac = qualificação acadêmica; Qpr = qualificação profissional; Qpe = qualificação pedagógica; CE = conceito ENADE (nota dos alunos concluintes).

3.3.3.1 Regressão Linear Múltipla

A Regressão Linear Múltipla, segundo Martins e Theóphilo (2007, p. 127), é um modelo estatístico “usado para prever valores de uma **variável dependente (Y)** [ENADE, neste caso] em função de valores de [...] um conjunto de **variáveis independentes (X₁, X₂, ... X_p)**.” Para Hair *et al* (2005), a regressão linear múltipla tem o objetivo de maximizar o poder preditivo

²⁹ Sobre estas 39 respostas, é importante mencionar que, mesmo sendo o questionário eletrônico, os respondentes não eram obrigados a responderem todas as questões, pois é de esperar que eles não tenham todas as respostas requeridas.

de um conjunto de variáveis independentes, ou seja, de determinar a intensidade da relação, o quanto a variável dependente pode ser explicada pelas variáveis independentes.

De acordo com Fávero *et al* (2009, p. 353), “A capacidade explicativa do modelo é analisada pelo R^2 da regressão, conhecido por coeficiente de ajuste ou de explicação”, sendo frequentemente utilizado para julgar a adequação do modelo de regressão estimado. O R^2 representa a quantidade de variabilidade nos dados, explicada ou considerada pelo modelo de regressão, podendo variar de 0 a 1, e, quanto mais próximo de 1, maior a proporção amostral da variável dependente explicada pelas variáveis explicativas. Todavia, alertam os autores que “É muito comum verificarmos a importância, por vezes demasiada, dispensada à análise do R^2 em diversas pesquisas. (...). No entanto, essa medida somente captura a relação entre as variáveis utilizadas no modelo.” (FÁVERO *et al* 2009, p. 354).

O coeficiente de determinação múltiplo ajustado (R^2_{ajustado}) também mede a eficiência de ajuste da equação de regressão múltipla estimada em relação ao conjunto de dados, porém ponderando-se o número de variações (n) e o número de variáveis (k) para evitar a superestimação do R^2 .

Para aplicar a regressão linear múltipla, devem-se atender algumas premissas básicas que, de acordo com Hair *et al* (2005), são as seguintes:

- a) Linearidade do fenômeno medido: significa que a relação entre a variável independente e as variáveis dependentes é linear;
- b) Variância constante do termo de erro ou homogeneidade: significa que a variância do erro é constante e igual a σ^2 , para todos os valores das variáveis independentes $x_1, x_2, \dots, x_k$.
- c) Normalidade dos erros: os resíduos ou erros têm distribuição normal, com média zero e variância constante (σ^2);
- d) Independência dos termos de erro: os erros são independentes, isto é, o erro de um conjunto de valores, em particular, das variáveis independentes, não está relacionado com o erro de qualquer outro conjunto de valores.

3.3.3.2 Correlações

Para Martins e Theóphilo (2007), o coeficiente de correlação é um indicador da força de uma associação linear entre duas variáveis intervalares. O coeficiente de correlação é adimensional e situa-se no intervalo $-1 \leq r \leq 1$. A validade estatística do coeficiente de correlação linear pressupõe que as duas variáveis são aleatórias e provêm de uma população normal bivariada.

Caso esse pressuposto seja gravemente violado, é aconselhado quantificar o grau de associação ou correlação entre as variáveis X e Y, utilizando-se um coeficiente não paramétrico, baseado nos números de ordem (“*rank*”) dos pares (X,Y) das observações em cada uma das variáveis, como o coeficiente de correlação de Spearman.

3.3.3.3 Intervalo de Confiança para a Diferença de Duas Proporções

O intervalo de confiança entre duas proporções foi utilizado para testar a hipótese “H₃: A Qac nas IES públicas é significativamente maior que nas IES particulares”, pois os dados da pesquisa estavam organizados na forma de proporções, ou seja, em cada uma das variáveis investigadas, havia a proporção dos docentes do quadro da IES que ministraram aula em 2011 e que possuíam o atributo investigado.

Segundo Anderson *et al* (2002, p. 411), “a distribuição amostral de um estimador por ponto é o fator-chave ao desenvolver estimativas por intervalo e ao testar hipóteses sobre os parâmetros de interesse.” Portanto, no presente trabalho, utilizou-se o intervalo de confiança baseado na aproximação da binomial pela normal, já que a pressuposição de normalidade foi satisfeita (WALPOLE *et al*, 2009).

3.4 Validade e Confiabilidade dos Instrumentos

De acordo com Martins e Theóphilo (2007), para o pesquisador avaliar ou medir as informações sob investigação, é necessário atentar para os critérios de significância e precisão dos instrumentos de medição que irá utilizar, quais sejam, a validade e a confiabilidade.

O critério da validade diz respeito à capacidade do instrumento em medir de fato o que se propõe a medir, enquanto a confiabilidade está relacionada com a constância dos resultados obtidos quando o mesmo indivíduo ou objeto é avaliado, medido ou quantificado mais do que uma vez (MARTINS; THEÓPHILO, 2007, p. 12).

Para avaliar a validade do instrumento, os autores indicam várias alternativas, entre elas, a denominada “Validade Aparente”. Essa técnica avalia se “[...] o procedimento usado para medir a variável parece ser uma definição operacional correta da variável teórica.” Ainda de acordo com os autores, “Validade aparente é avaliada por um juiz, ou grupo de juízes, que examinam uma técnica de mensuração e decidem se ela mede o que seu nome sugere” (MARTINS; THEÓPHILO, 2007, p. 16).

Nesse sentido, pode-se classificar a validade do questionário utilizado neste estudo como sendo “Validade Aparente”, obtida por meio da técnica *Delphi*, que, em três rodadas, obteve o consenso entre os especialistas componentes da comissão sobre os fatores componentes das qualificações acadêmica, profissional e pedagógica, conforme apresentado na seção 4.1.

No que se refere à confiabilidade, Martins e Theóphilo (2007) também sugerem várias técnicas. Uma delas é utilizada por meio do coeficiente Alfa de Cronbach. Esse instrumento produz valores entre 0 e 1, ou entre 0 e 100%. Quando $\alpha > 70\%$, diz-se que há confiabilidade das medidas. Ao calcular o Alfa de Cronbach para as 21 variáveis investigadas nas 218 instituições respondentes à pesquisa, foi obtido o valor 0,809. Como esse valor está acima do valor crítico (0,70), considera-se que há confiabilidade nas medidas realizadas.

Outra forma de analisar a confiabilidade proposta por Martins e Theóphilo se refere à técnica do teste e re-teste. Nesse sentido, na seção 4.2.6, são feitos outros testes, utilizando-se dados relativos à qualificação acadêmica coletados à época da prova ENADE, realizada em 2009 (titulação de doutor, titulação de mestrado e regime de trabalho), bem como testes com a utilização dos resultados do Exame de Suficiência, realizados no período de 2000 a 2004 e ENADE realizado em 2006. Todos os testes apontaram tendências semelhantes aos resultados apurados nesta pesquisa, atestando a confiabilidade do instrumento utilizado.

No capítulo 4, são apresentados e analisados os resultados da aplicação da Técnica Delphi e dos questionários.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

O objetivo geral deste estudo é investigar as qualificações docentes e seus fatores predominantes nos cursos de Ciências Contábeis avaliados pelo ENADE em 2009. Neste capítulo, são apresentados e analisados os resultados da aplicação da técnica *Delphi*, que estabeleceu os fatores de cada uma das qualificações investigadas (acadêmica, profissional e pedagógica), e os resultados das respostas do questionário aplicado para identificar os fatores relativos a essas qualificações predominantes nos cursos nacionais de Ciências Contábeis.

4.1 Resultados da Aplicação da Técnica *Delphi*

A técnica *Delphi* foi realizada em três rodadas não presenciais, com o objetivo de estabelecer os fatores componentes das qualificações acadêmica, profissional e pedagógica dos docentes de Contabilidade, conforme avaliação de uma comissão formada por 21 especialistas. Para a escolha da comissão, levou-se em consideração que, além de experiência e titulação comprovadas, os especialistas seriam pessoas ligadas: a associações de acreditação; entidades reguladoras do ensino superior e pós-graduação; representantes de órgãos internacionais relacionados ao ensino de Ciências Contábeis; pesquisadores da área Educacional e Educação Contábil; representantes de órgãos de classes, pesquisa e entidades profissionais; professores da Educação e Ciências Contábeis. Além disso, estabeleceu-se, também, que a comissão deveria ter diversidade e heterogeneidade, sendo composta, no mínimo, por 15 especialistas.

4.1.1 Seleção dos Especialistas

Os especialistas foram convidados por meio de uma carta enviada por e-mail, no dia 12/04/2011. As cartas-convite foram enviadas, inicialmente, a 32 especialistas, tendo sido solicitada uma resposta com a aceitação em participar até o dia 19/04/2011. Durante o período estipulado, 18 especialistas confirmaram participação na comissão, dois deles responderam negativamente e um esquivou-se do convite. Os outros onze não se manifestaram. Vencido o prazo inicial, a carta-convite foi enviada novamente aos não respondentes no dia 20/04/2011. Nessa mesma data, foram acrescentados onze nomes à lista de especialistas, aos quais foi enviada a carta-convite, solicitando-se a resposta até o dia 25/04/2011. Nessa etapa, mais 10

especialistas se manifestaram favoravelmente, totalizando 26 especialistas. No entanto, um especialista desistiu, na primeira rodada, e quatro não responderam, ficando a comissão composta por 21 especialistas.

O processo foi realizado em três rodadas sucessivas, que tiveram início no dia 26/05/2011, data de envio da primeira rodada, e término em 15/06/2011, data em que foi recebida a última resposta da terceira rodada. Na carta relativa à primeira rodada (Apêndice B), foi solicitada autorização aos participantes para divulgação dos seus nomes acompanhados de suas filiações acadêmicas e/ou profissionais, bem como os resultados agregados alcançados pela técnica *Delphi*.

Na sequência, são apresentadas as filiações acadêmicas e profissionais dos vinte e um componentes da comissão de especialistas participantes da técnica *Delphi*, em ordem alfabética:

1. Adriana Maria Procópio de Araújo: Doutora em Ciências Contábeis, com Livre Docência pela Universidade de São Paulo e Professora Associada da Universidade de São Paulo. Pesquisa sobre Ensino Contábil e Contabilidade.
2. Alan Sangster: Doutor em Educação Contábil. Professor do Departamento de Contabilidade e Finanças da *Middlesex University Business School, London*, e professor visitante na *University of Wales, Newport*. Ex-presidente da *British Accounting Association Special Interest Group in Accounting Education (BAA AE SIG)* e da *American Accounting Association Artificial Intelligence/Expert Systems (AI/ES) Section*. Pesquisa sobre Educação, Tecnologias Emergentes e História da Contabilidade.
3. Alberto Luiz Albertin: Doutor em Administração, Professor Titular da FGV-SP e membro do Comitê de Avaliação da CAPES. Pesquisa sobre Administração de Tecnologia de Informação, Planejamento, Diagnóstico Organizacional, Uso Estratégico de Tecnologia de Informação, Negócios na Era Digital e Gerenciamento de Projetos.
4. Antônio Joaquim Severino: Doutor em Filosofia, com Livre Docência, pela Universidade de São Paulo. Professor Titular aposentado da Universidade de São Paulo. Atualmente, é

professor no programa de pós-graduação da UNINOVE e colaborador na USP. Pesquisa sobre Filosofia e Epistemologia da Educação.

5. Bruce Behn: *PhD* pela *Arizona State University* e detentor da credencial CPA. É professor de negócios na *University of Tennessee* (UT). Ex-presidente do *International Accounting Section of the American Accounting Association* e da *Federation of Schools of Accountancy*. Atualmente, integra a equipe de assessoria do AICPA. Pesquisa sobre Educação Contábil, entre outros temas.
6. Eliseu Martins: Doutor em Ciências Contábeis, com Livre Docência, pela Universidade de São Paulo. Professor Emérito da Universidade de São Paulo. Professor Titular aposentado do Departamento de Contabilidade e Atuária, da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, da Universidade de São Paulo. Ex-diretor da Comissão de Valores Mobiliários (CVM, em duas gestões), do Banco Central, Instituto Brasileiro de Auditores (IBRACON) e da Associação Nacional dos Executivos de Finanças, Administração e Contabilidade (ANEFAC). Pesquisa sobre Contabilidade para Usuários Externos.
7. Ernando Antonio Reis: Doutor em Ciências Contábeis pela USP. Professor Adjunto da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e diretor da Faculdade de Ciências Contábeis da UFU. Membro da Comissão Assessora de Avaliação da Área de Ciências Contábeis SINAES/ENADE/MEC. Pesquisa sobre Contabilidade Gerencial.
8. Ernani Ott: Doutor em *Ciencias Económicas y Empresariales* pela *Universidad de Deusto* na Espanha. Professor titular da Universidade do Vale do Rio dos Sinos e coordenador da Divisão de Contabilidade da ANPAD. Pesquisa sobre Educação Contábil, entre outros temas.
9. Gilberto de Andrade Martins: Doutor em Administração de Empresas, com Livre Docência pela Universidade de São Paulo e professor Titular da Universidade de São Paulo. Ex-coordenador do programa de pós-graduação em Ciências Contábeis da FEA/USP. Pesquisa sobre Métodos Quantitativos, Metodologia de Pesquisa e Epistemologia.

10. Ivan Ricardo Peléias: Doutor em Ciências Contábeis pela Universidade de São Paulo. Professor do Centro Universitário FECAP e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pesquisa sobre Contabilidade e Educação Contábil.
11. Jerry E. Trapnell: *PhD* pela *University of Georgia*, nos Estados Unidos, detentor da credencial CPA (*Certified Public Accountants*). Foi professor, diretor e reitor do *College of Business and Behavioral Science at Clemson University*. Foi presidente do conselho de administração da *AACSB International*. Vice-presidente executivo e diretor chefe de acreditação para *AACSB International*.
12. José Alonso Borba: Doutor em Controladoria e Contabilidade, com pós-doutorado na HEC - *Hautes Études Commerciales de Montréal*, Canadá e na *Rutgers University*, USA. Professor Adjunto da Universidade Federal de Santa Catarina. Pesquisa Fraudes e Controle Gerencial, Evidenciação Contábil, Educação e Pesquisa.
13. José Martonio Alves Coelho: Mestre em Administração de Empresas pela Universidade de Fortaleza. Presidente da Fundação Brasileira de Contabilidade (FBC). Ex-presidente do Conselho Federal de Contabilidade (CFC). Participou da elaboração da proposta nacional de conteúdo para o curso de graduação em Ciências Contábeis. Professor-tutor da Universidade de Fortaleza.
14. Lea das Graças Camargos Anastasiou: É doutora em Educação pela Universidade de São Paulo e pós-doutora em Educação pela mesma universidade. Professora aposentada pela Universidade Federal do Paraná. Atuou no Curso de Pedagogia Universitária para docentes, coordenadores e assessores pedagógicos na USP, de 2007 a 2009. Pesquisa sobre ensino superior, processo de ensinagem, diretrizes curriculares, aprendizagem e metodologia, metodologia de ensino superior e formação continuada do docente universitário, e papel pedagógico das coordenações de curso.
15. Maria Isabel da Cunha: Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. É professora aposentada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (RS), onde foi Pró-Reitora de Graduação (1989-1992) e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação. Docente titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (RS). Fez parte da Comissão de

Avaliação da área de Educação da CAPES entre 1999 e 2005. Constituiu a Comissão que propôs o SINAES e fez parte da CONAES. Atualmente, integra o Comitê de Assessoramento da Educação do CNPq. Pesquisa Formação de Professores, Pedagogia Universitária e Avaliação Institucional.

16. Sergio Bulgacov: Doutor em Administração de Empresas pela Fundação Getúlio Vargas – SP, com pós-doutorado na *University of Birmingham*, na Inglaterra. Professor Associado da Universidade Federal do Paraná. Foi representante da área de Administração na CAPES. Pesquisa sobre: Estratégia e Análise Organizacional; Conteúdo, Processo e Resultados Estratégicos; Estratégias de Internacionalização de Pequenas e Médias Empresas e Desenvolvimento Interorganizacional e Local.
17. Silvana Malusá: Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Professora da Universidade Federal de Uberlândia e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação DINTER/UFU/UNIFAP - Universidade Federal do Amapá - Macapá. Pesquisa sobre Educação, Formação e Prática Docente e Docência Universitária.
18. Sirlei Lemes: Doutora em Controladoria e Contabilidade. Professora Adjunta da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Pesquisa sobre adoção das IFRS e Desenvolvimento de Metodologias de Ensino em Contabilidade Internacional.
19. Steve Matzke: Diretor do *Accounting Doctoral Scholars (ADS) Program* (EUA). Supervisor da relação entre o AICPA e a *Federation Schools of Accountancy* (FSA). Foi professor no programa de mestrado em Ciências Contábeis da Universidade de *Notre Dame*, por oito anos.
20. Surendra P. Agrawal: *PhD.* pela *University of Florida*, nos Estados Unidos. Professor da *Fogelman College of Business and Economics, University of Memphis*. Detentor das credenciais: CPA (*Certified Public Accountants*), FCA (*Fellow of Chartered Accountant*) e CMA (*Certified Management Accountant*).
21. Valcemiro Nossa: Doutor em Ciências Contábeis pela Universidade de São Paulo. Diretor Administrativo-Financeiro e Professor da FUCAPE *Business School* (Fundação Instituto Capixaba de Pesquisas em Contabilidade, Economia e Finanças). Membro do Grupo de

Experts em Padrões de Contabilidade Internacional do *International Standards of Accounting and Reporting* (ISAR). Membro da Comissão Assessora de Avaliação da Área de Ciências Contábeis SINAES/ENADE/MEC. Pesquisa sobre Contabilidade e Educação Contábil.

A análise da filiação acadêmica e profissional dos especialistas que compõem a comissão indica que a diversidade de profissionais é alta, conforme recomenda a literatura. Em termos de formação, a maioria deles são professores pós-doutores em programas de mestrado e doutorado, sendo catorze membros com formação na área de Ciências Contábeis, quatro com formação em Educação e três na área de Administração. Em termos de nacionalidade, são quatro americanos, um escocês e dezesseis brasileiros. A Ilustração 10 sintetiza outras características relacionadas às filiações acadêmicas e profissionais da comissão relevantes a este estudo.

Ilustração 10 – Principais Atributos dos Membros da Comissão de Especialistas

É importante ressaltar que a comissão, embora seja bastante heterogênea, tem um elevado nível de qualificação acadêmica. Essa escolha foi feita, considerando-se os objetivos da pesquisa, ou seja, identificar as relações entre qualificações docentes e desempenho discente. Entende-se que a ligação com a academia, a titulação e as pesquisas já empreendidas na área contábil e educacional sejam atributos importantes para que os especialistas possam refletir de forma embasada sobre os fatores componentes de cada uma das três qualificações. Todavia, a comissão não deixa de estar fortemente ligada à profissão contábil, pois existem quatro integrantes que atuam ou já atuaram em conselhos profissionais nacionais e estrangeiros (CFC, FBC, IBRACON, CVM e AICPA)³⁰, um representante de AACSB (instituição de credenciamento de cursos) e um representante do ISAR (instituição eminentemente técnica). Além disso, a maioria dos contadores e administradores componentes da comissão atua ou já atuou no mercado profissional (tais como, contadores, consultores e gestores de instituições). Por fim, a comissão também apresenta estudiosos da área educacional para que os fatores relacionados à qualificação pedagógica possam ser adequadamente analisados. Portanto, a composição da comissão de especialistas foi feita mediante a consideração de pessoas qualificadas para analisar os conceitos de desempenho discente, qualificação acadêmica, qualificação profissional e qualificação pedagógica.

4.1.2 Primeira Rodada Delphi

Na primeira rodada, foi apresentada aos especialistas, por meio de um questionário eletrônico, uma lista contendo 22 fatores relativos às qualificações acadêmica, profissional e pedagógica, definidos com base na literatura, conforme Apêndice C. Antes do início da primeira e segunda rodada, foram feitos dois pré-testes nas versões eletrônicas do questionário, com a participação de quatro professores em cada uma delas, sendo dois professores do curso de Ciências Contábeis, com titulações de mestrado (sendo um doutorando), e dois professores da área educacional, também com titulações de mestrado (sendo um doutorando).

Após a consideração das sugestões feitas durante o pré-teste, o instrumento foi finalizado. Os fatores apresentados aos especialistas, na primeira rodada, estão descritos no Quadro 4.

³⁰ Um dos especialistas participou dos organismos: IBRACON e CVM.

Quadro 4 – Fatores que Caracterizam as Qualificações Docentes

Qualificação	Fatores
Acadêmica	Título de doutor
	Título de mestrado
	Título de especialista
	Ser revisor de periódicos científicos ou parecerista
	Atuar em instituições de ensino superior com dedicação exclusiva
	Possuir publicações em periódicos científicos internacionais ou com Qualis/CAPES = A1, A2, B1 ou B2
	Possuir publicações em outros periódicos científicos
	Participação em associações ou órgãos de pesquisa (Exemplos: ANPAD, ANPCONT, CAPES)
Profissional	Experiência de atuação na profissão contábil (mínima de dois anos)
	Projetos de extensão envolvendo academia e comunidade
	Projetos de pesquisas aplicadas (academia/mercado)
	Participação em associações de classe ou órgãos reguladores (Exemplos: Conselhos de Contabilidade, Comissão de Valores Mobiliários, Banco Central, Comitê de Pronunciamentos Técnicos)
	Consultorias, assessorias e pareceristas técnicos
Pedagógica	Curso de formação pedagógica <i>stricto sensu</i> (mestrado ou doutorado) em educação.
	Curso de formação pedagógica <i>lato sensu</i> (especialização) em educação.
	Curso de extensão para formação pedagógica
	Projetos de pesquisas relacionados ao ensino
	Experiência como docente (mínimo de dois anos)
	Oferta de programas de preparação para docência CAP (Centro de Apoio Pedagógico), GAP (Grupo de Apoio Pedagógico), NAP (Núcleo de Apoio Pedagógico), entre outros.
	Apoio à participação de docentes em projetos de pesquisa e eventos científicos
	Apoio à participação de docentes a processos educacionais (cursos <i>stricto sensu</i>) de outras IES (dentro ou fora do Brasil)
	Promoção de eventos científicos que contemplem o ensino/docência

O significado de cada uma das qualificações desdobradas nos fatores descritos no Quadro 4, de acordo com o embasamento teórico desenvolvido neste estudo, é apresentado a seguir:

a) Qualificação Acadêmica: refere-se à preparação do docente para o exercício da pesquisa sobre os temas que leciona (NJOKU *et al*, 2010; RUFF *et al*, 2009; PIERRE *et al*, 2009; LIBÂNEO, 2009; FRANCO, 2009; SEVERINO, 2009; CUNNINGHAM, 2008; ANNISSETTE; KIRKHAM, 2007; KACHELMEIER, 2002).

b) Qualificação Profissional: indica a ligação do docente com as práticas contábeis vigentes no campo profissional, ou seja, o professor tem “um pé” na academia e “outro” no mercado (MARSHALL *et al*, 2010; GEARY *et al*, 2010; NJOKU *et al*, 2010; HARMER, 2009; VASCONCELOS, 2009; VOLPATO, 2009; MILEY, 2009; TRAPNELL *et al*, 2009; ANNISSETTE; KIRKHAM, 2007; HEIJDEN, 2003).

c) Qualificação Pedagógica: é a preparação sistematizada para o exercício da docência. Essa qualificação está relacionada com o domínio didático pedagógico, metodologias de ensino da Contabilidade, políticas e programas de apoio à formação contínua do quadro docente mantido pela Instituição de Ensino Superior (IES) ou pelo curso de Ciências Contábeis (FRECKA; RECKERS, 2010; MARSHALL *et al*, 2010; MIRANDA, 2010; ALMEIDA; PIMENTA, 2009; EZCURRA, 2009; SEVERINO, 2009; ANDERE; ARAÚJO, 2008; SLOMSKI, 2009; SHULMAN, 2005a; LAFFIN, 2005; MASETTO, 2003b; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; VEIGA; CASTANHO, 2000; LEITE, 1999; CUNHA, Maria 1998; TARDIF *et al*, 1991; SHULMAN, 1986).

Em seguida, foi solicitado aos especialistas que expressassem sua concordância ou discordância com relação aos 22 fatores apresentados sobre a caracterização das qualificações apresentadas (Quadro 4). O percentual de aceitação dos fatores pelo grupo está expresso na Tabela 3.

Também foram solicitadas, aos especialistas, sugestões quanto a outros fatores, em cada uma das qualificações analisadas, segundo a sua própria experiência e conhecimentos. A comissão de especialistas fez várias sugestões que poderiam contribuir para a qualificação dos docentes que ministram aulas de Contabilidade, em cada uma das qualificações em análise. Essas sugestões foram acatadas e submetidas à análise da comissão, a partir da segunda rodada.

Quanto à qualificação acadêmica, foram sugeridos os quatro fatores descritos a seguir:

Reputação do programa de mestrado ou doutorado: refere-se à reputação do próprio programa, como, por exemplo, o conceito junto à CAPES, no caso brasileiro.

A qualidade da tese ou dissertação: refere-se aos atributos da pesquisa realizada na tese ou dissertação defendida, como, por exemplo, a nota, conceito ou menção obtida na defesa do trabalho.

A qualidade da instituição que conferiu o grau. Também a qualidade da dissertação ou tese, que foi preparada para aquisição dessa qualificação (tradução nossa).³¹

³¹ “The quality of the institution that awarded the degree. Also the quality of the dissertation or thesis that was prepared in acquiring that qualification.”

A reputação do programa de doutorado e seu corpo docente (tradução nossa).³²

Os graus dos diplomas, os sujeitos estudados, o tópico da dissertação.

Grupos de pesquisas: considera o envolvimento dos docentes em grupos de pesquisas que efetivamente produzam novos conhecimentos.

Creio, também, que a capacidade de manter grupos de pesquisa coesos e atuantes, seja na graduação ou na pós-graduação, é também relevante.

Participar regularmente de eventos científicos da área: refere-se à participação em congressos, seminários e encontros científicos, nos quais são discutidos temas atuais sobre a realidade contábil.

Tabela 3 – Percentual de Aceitação dos Fatores - Primeira Rodada Delphi

Qualificação	Fatores	% de Concordância
Acadêmica	Título de doutor	81%
	Título de mestrado	90%
	Título de especialista	43%
	Ser revisor de periódicos científicos ou parecerista	48%
	Atuar em instituições de ensino superior com dedicação exclusiva	38%
	Possuir publicações em periódicos científicos internacionais ou com <i>Qualis/CAPEs</i> = A1, A2, B1 ou B2	62%
	Possuir publicações em outros periódicos científicos	86%
	Participação em associações ou órgãos de pesquisa (Exemplos: ANPAD, ANPCONT, CAPES)	71%
Profissional	Experiência de atuação na profissão contábil (mínima de dois anos)	86%
	Projetos de extensão envolvendo academia e comunidade	95%
	Projetos de pesquisas aplicadas (academia/mercado)	95%
	Participação em associações de classe ou órgãos reguladores (Exemplos: Conselhos de Contabilidade, Comissão de Valores Mobiliários, Banco Central, Comitê de Pronunciamentos Técnicos)	48%
	Consultorias, assessorias e pareceristas técnicos	81%
Pedagógica	Curso de formação pedagógica <i>stricto sensu</i> (mestrado ou doutorado) em Educação.	43%
	Curso de formação pedagógica <i>lato sensu</i> (especialização) em Educação.	57%
	Curso de extensão para formação pedagógica	81%
	Projetos de pesquisas relacionados ao ensino	67%
	Experiência como docente (mínimo de dois anos)	76%
	Oferta de programas de preparação para docência CAP (Centro de Apoio Pedagógico), GAP (Grupo de Apoio Pedagógico), NAP (Núcleo de Apoio Pedagógico), entre outros pela IES.	95%
	Apoio da IES à participação de docentes em projetos de pesquisa e eventos científicos	95%
	Apoio da IES à participação de docentes a processos educacionais (cursos <i>stricto sensu</i>) de outras IES (dentro ou fora do Brasil)	71%
	Promoção de eventos científicos que contemplem o ensino/docência	81%

³² “The reputation of the doctoral program and its faculty.”

Ainda sobre a qualificação acadêmica, pode-se notar que os participantes estrangeiros enfatizam a qualidade do programa, do quadro docente e da tese ou dissertação, o que é justificável, uma vez que a pós-graduação, no contexto anglo-saxônico, é bem mais desenvolvida que no Brasil. Os pesquisadores brasileiros, por sua vez, enfatizam o envolvimento do docente no contexto da pesquisa (participação em grupos de pesquisas e de eventos científicos).

Ainda pode ser notado que alguns especialistas entendem não ser necessário o título de doutor para atuar nos cursos de graduação.

O Professor bom não precisa, obrigatoriamente, ser também muito bom pesquisador, quando se fala de cursos de Graduação. Esse é um erro que tem levado muitos países a um nível de problemas muito sério. Muitos estão já voltando atrás.

Uma melhor definição de cada uma das quatro dimensões é necessária em nível de adaptação à realidade de cada instituição de ensino e de pesquisa.

A necessidade de formação acadêmica do professor deve também estar relacionada com o tipo de trabalho desenvolvido por essa pessoa, um professor no programa de doutorado deve ter um doutorado, mas um professor em programa de MBA pode não precisar de tal grau (tradução nossa).³³

Esse entendimento está em contradição com a literatura investigada, pois vários autores demonstram que as habilidades de pesquisa contribuem, significativamente, no processo de ensino e aprendizado em todas as áreas do saber, inclusive, no campo da Contabilidade (NJOKU *et al*, 2010; RUFF *et al*, 2009; PIERRE *et al*, 2009; LIBÂNEO, 2009; FRANCO, 2009; SEVERINO, 2009; CUNNINGHAM, 2008; ANNISSETTE; KIRKHAM, 2007; KACHELMEIER, 2002). Para esses autores, a pesquisa é um procedimento de ensino fundamental.

Ao discorrer sobre os fatores investigados, os especialistas destacaram a qualificação profissional como dimensão importante na formação do professor que ensina Contabilidade.

Nas áreas de Ciências Sociais Aplicadas, é essencial a prática para o docente, uma vez que o “laboratório” de pesquisa, muitas vezes, é a empresa.

Casos de professor em tempo integral, sem qualquer experiência profissional, devem ser exceções. Professores Iudícibus são e devem continuar sendo raríssimos.

³³ “The need for the academic qualification of the teacher should also be related to the work assigned to that person, such as a teacher in the Ph.D. program must have a Ph.D., while a person teaching only in the MBA program may not need such a degree.”

A Contabilidade é uma Ciência Social Aplicada. A meu ver, é importante e necessário que os docentes de Contabilidade possuam vivência profissional. Essa vivência, aliada às qualificações identificadas na literatura, contribuem para enriquecer a docência.

Experiência profissional, preparação para o ensino, experiências em consultoria que se relacionam com o campo em que ensina (tradução nossa).³⁴

A qualificação profissional deve ser baseada na experiência profissional, que seja extensa e sustentada com um nível de sofisticação e responsabilidades tais que a pessoa possa discutir estrategicamente o campo de estudo com um alto nível de competência baseado na experiência (tradução nossa)³⁵.

Creio que o docente tem de ter conhecimentos pedagógicos para a docência e também uma imersão/leitura do campo profissional na prática.

Além dos argumentos acima destacados, a dimensão profissional também foi contemplada pelos especialistas, com quatro novos fatores, os quais são apresentados a seguir.

Experiência de atuação na área de gestão: refere-se à experiência como tomador de decisão, usuário da informação contábil na gestão de empreendimentos.

Experiência de atuação na área de gestão como tomador de decisão (usuário da informação contábil)

Por mim, o mínimo tempo de experiência de atuação na profissão contábil deve ser quatro anos, não só dois, incluindo pelo menos um ano trabalhando numa empresa que não seja uma empresa de contabilidade.

Possuir certificações profissionais nacionais, como: credencial profissional (registro junto ao CRC) e/ou certificado de auditor independente (CVM).

Possuir certificações profissionais internacionais, como: CPA (Certified Public Accountants), CMA (Certified Management Accountant) e ACCA (Association of Chartered Certified Accountants).

Possuir a credencial CPA (tradução nossa)³⁶.

Certificações Profissionais, tais como: CPA ou CMA (tradução nossa)³⁷.

³⁴ “Professional experience, preparation for teaching, consulting experiences that relate to the teaching field.”

³⁵ “Professional qualifications should be based on professional experience that is extensive and sustained as a level of sophistication and responsibilities such that the person can discuss strategically the field of study from a high level of competency based on the experience.”

³⁶ “Hold the CPA credential.”

³⁷ “Professional certifications, such as CPA or CMA.”

Participar regularmente de eventos profissionais da área contábil: são eventos que possibilitem ao docente ficar em sintonia com as práticas profissionais vigentes.

Um dos especialistas sugeriu, ainda, o *uso de estudos de casos (reais) como estratégia de ensino*. De fato, essa estratégia tem sido estudada e recomendada pelos estudiosos da Contabilidade como forma de trazer a complexidade do mundo real para dentro da sala de aula (HARMER, 2010; MILEY, 2009; TRAPNELL *et al*, 2009). No entanto, por se tratar de uma estratégia de ensino e não um fator de qualificação docente, essa não poderá compor o quadro de sugestões da comissão de especialistas.

A qualificação pedagógica também foi bastante enfatizada pelos especialistas. Em diversos momentos, pode-se notar a preocupação do grupo com essa dimensão.

Domínio dos saberes da metodologia de ensino e da aprendizagem. Domínio do processo de acompanhamento ou avaliação do ensino e da aprendizagem.

Creio que o docente tem de ter conhecimentos pedagógicos para a docência [...].

Aprender a ensinar é uma parte importante das responsabilidades de um professor. Essas habilidades precisam de aprimoramento e atualizações constantes no sentido de aplicar estratégias de ensino eficazes e condizentes com os diferentes estilos de aprendizagem (tradução nossa)³⁸.

A profissão professor tende, muitas vezes, a acomodar o docente na posição de um ‘especialista’ de determinada disciplina, levando-o a entender que isso, aliado à reprodução de sua formação específica, é o bastante para ensinar. É necessário, dentro de uma formação pedagógica, que o professor do ensino superior seja conhecedor de conhecimentos e competências requeridos à docência universitária.

Por mim, a experiência como docente deve ser no mínimo cinco anos <full-time>, quer dizer 10 horas ou mais de aulas por semana. Dois anos não é nada e, com certeza, não dá para aceitar que uma pessoa esteja preparada para o exercício da docência.

A instituição deve promover atividades que possibilitem o aprimoramento da capacitação pedagógica do docente.

O desenvolvimento do corpo docente é uma questão fundamental e deve ser apoiada pela instituição para manter a alta qualidade (tradução nossa)³⁹.

[...] muitas IES esperam que o professor venha pronto e acabado, o que não ocorre.

A gestão acadêmica deve ser levada a sério no processo de formação continuada do docente, no que tange a sua formação didática.

[...] podem e devem ser desenvolvidos cursos sobre como preparar e elaborar apresentações, seleção e uso de estratégias de ensino, dentre outros. Entretanto, é preciso esclarecer que o esforço não pode ser apenas do professor. Mais de 90% dos cursos de Ciências Contábeis, no Brasil, são

³⁹ “Faculty development is a key issue and must be supported for an institution to maintain high quality.”

em IES privadas no período noturno e, muitas vezes, as condições são desfavoráveis ou mesmo adversas.

Vários especialistas mencionaram, a título de sugestão, a criação de cursos de pedagogia universitária e cursos sobre novas tecnologias educacionais. Entende-se que essas sugestões estão contempladas no fator Curso de extensão para formação pedagógica. Sendo assim, para maior clareza, a partir da segunda rodada, o referido fator se apresenta da seguinte forma: Curso de extensão para formação pedagógica (exemplos: pedagogia universitária, cursos sobre novas tecnologias educacionais).

Os especialistas sugeriram, também, mais cinco novos fatores sobre a qualificação pedagógica, os quais são apresentados a seguir.

Participar regularmente em eventos da área pedagógica: refere-se a uma alternativa para o docente se manter atualizado, ou seja, promover a sua formação continuada em termos de qualificação pedagógica.

Promoção de workshops entre os docentes para discussão sobre o ensino: são eventos regulares que permitem a troca de ideias, materiais e experiências entre os docentes. Para os especialistas,

A instituição deve promover atividades que possibilitem o aprimoramento da capacitação pedagógica do docente.

Organização de *workshops* para apresentar pesquisas em andamento, casos desenvolvidos e novas ideias em métodos pedagógicos (tradução nossa)⁴⁰.

Workshops referentes aos problemas pedagógicos após a avaliação de cada período letivo e tendo, também, como referência o sucesso acadêmico e de profissionalização do curso.

À universidade cabe pensar um espaço coletivo e permanente para estudos voltados à docência universitária, numa perspectiva que compreenda o pedagógico inserido no contexto institucional e, ao mesmo tempo, no conjunto das complexas relações sociais da qual faz parte.

Essa sugestão encontra respaldo em Masetto (2003a), que sugere a organização de seminários, *workshops* ou encontros sobre novas experiências pedagógicas realizadas no ensino superior, no sentido de contribuir com a formação docente.

⁴⁰ “Organizing workshops to present research in progress, cases developed, and new ideas in pedagogical methods.”

Incentivar e apoiar a produção de livros didáticos na área de Contabilidade: o desenvolvimento de recursos e materiais pedagógicos é fundamental para o desenvolvimento da qualificação pedagógica do docente. Esse quesito faz parte dos critérios de avaliação utilizados pela AACSB, discutidos na seção 3.1.1 deste trabalho.

Envolvimento do quadro docente na construção do projeto político pedagógico do curso: significa que a participação do quadro docente no desenvolvimento do projeto político pedagógico implica em maior envolvimento e conhecimento da realidade escolar. Segundo os avaliadores,

O professor é sempre alguém que trabalha num lugar institucional, no caso, em uma universidade. Tem de estar a par das políticas para a educação superior e do Projeto Pedagógico de seu curso e IES. Tem de saber do currículo de seu curso e dos estudos relacionados às formas de aprendizagem de seus estudantes.

Projeto político pedagógico construído coletivamente pelo corpo docente do curso. Curso de graduação conforme as diretrizes. Perfil do egresso norteando a organização curricular. Eixos de articulação dos saberes claramente definidos, efetivados e avaliados em cada fase do curso. Atendimento ao mundo do trabalho e não restrito ao mercado do trabalho. Foco nos fundamentos científicos para organização curricular. Desenvolvimento pessoal e profissional centrado em relações humanas construtivas.

Avaliação regular do quadro docente, por discentes e/ou por pares e/ou institucional. A avaliação é o instrumento para conhecer as qualificações docentes existentes na instituição. Esse fator foi bastante comentado pelos especialistas participantes da pesquisa.

[...] considero vital é a AVALIAÇÃO que os discentes fazem dele [do professor]. Esse, sim, é um processo que precisa ser levado muito mais a sério.

[o professor] Ter passado por processos avaliativos de seu trabalho de ensino e de pesquisa.

[...] Domínio do processo de acompanhamento ou avaliação do ensino e da aprendizagem.

Processos avaliativos de sua atuação docente.

Eu tenho firme confiança nos sistemas de avaliação pelos pares [professores] (e não apenas sistemas de avaliação dos alunos) (tradução nossa) ⁴¹.

Além dos fatores relativos às três qualificações investigadas neste estudo, outros fatores relacionados à qualificação docente também puderam ser captados na fala dos especialistas. Esses fatores estão relacionados à formação docente proporcionada pelo programa de mestrado ou doutorado, por meio de disciplinas didático-pedagógicas ou estágios docência.

Professores de Contabilidade podem e devem desenvolver *expertise* para a atuação em sala de aula. Os programas *stricto sensu* devem valorizar mais este aspecto, apesar das atuais regras da CAPES.

Minimamente, cada programa *stricto sensu* deve ter uma disciplina específica (Didática do Ensino da Contabilidade, Metodologia do Ensino da Contabilidade ou outro nome). Devem também instituir programas tipo o PAE da USP, ou mesmo estágios supervisionados nas IES de origem dos mestrandos e / ou doutorandos.

Essa fala destaca possibilidades importantes na formação inicial do docente, conforme salientado na literatura (MIRANDA, 2010; MASETTO, 2003a). Os avaliadores consideram, também, que a avaliação deve levar em conta a realidade da instituição, ao invés de avaliar cada um dos integrantes do corpo docente institucional.

[...] entendo que todos os fatores enumerados nesta pesquisa contribuem favoravelmente para a atuação do docente que ensina Contabilidade. Talvez fosse interessante: i) atribuir diferentes graus de importância aos itens e ii) verificar como um dos itens favoráveis entre os enumerados limitam a ação de outro. Por exemplo: A dedicação exclusiva tem seus méritos, bem como a atuação como profissional contábil (ou de gestão), todavia as duas ações são excludentes quando consideramos o mesmo horizonte temporal.

A última fala do especialista ilustra, exatamente, os objetivos desta pesquisa. Nesse sentido, os docentes não serão avaliados isoladamente, mas, sim, serão avaliados os atributos (qualificações) do corpo docente como um todo, de cada um dos cursos de Ciências Contábeis analisados. Posteriormente, serão analisadas as relações entre as qualificações e os resultados obtidos na avaliação ENADE de tais instituições.

4.1.3 Segunda Rodada Delphi

Para a realização da segunda rodada da técnica *Delphi*, considerou-se o nível de aceitabilidade, por parte da comissão de especialistas, dos fatores na primeira rodada (CUNHA, Jacqueline, 2007; VIEIRA, 2009). Os fatores foram separados em dois grupos: a) fatores com baixa aceitabilidade – que obtiveram menos de 50% de concordância por parte dos especialistas; e b) fatores com média e alta aceitabilidade – que obtiveram 50% ou mais de aceitabilidade pela comissão de especialistas.

Desse modo, foram excluídos da lista cinco fatores. O primeiro, relativo à qualificação acadêmica, foi “título de especialista”, que obteve 43% de concordância. A comissão apontou

que o título de especialista não qualifica o docente do ponto de vista acadêmico, o que é consistente com a literatura discutida na seção 2.1.

O segundo e o terceiro fatores excluídos, ambos relativos à qualificação acadêmica, foram: “ser revisor de periódicos científicos ou parecerista” e “atuar em instituições de ensino superior com dedicação exclusiva”, que obtiveram, respectivamente, os percentuais de concordância 48% e 38%. Sobre o último fator mencionado, considera-se surpreendente o alto índice de discordância, uma vez que a dedicação exclusiva existe, exatamente, para que o docente tenha tempo de se dedicar à pesquisa que, por sua vez, se traduz em qualificação acadêmica. Esse aspecto indica uma contradição, pois a comissão, ao mesmo tempo em que desvaloriza a dedicação exclusiva, concede 95% (o maior percentual) de concordância ao fator “apoio à participação de docentes em projetos de pesquisa e eventos científicos” na qualificação pedagógica.

O quarto fator excluído, pertencente à qualificação profissional, foi “Participação em associações de classe ou órgãos reguladores (Exemplos: Conselhos de Contabilidade, Comissão de Valores Mobiliários, Banco Central, Comitê de Pronunciamentos Técnicos)”, que obteve 48% de concordância entre os especialistas.

O quinto fator excluído fazia parte da qualificação pedagógica “curso de formação pedagógica *stricto sensu* (mestrado ou doutorado) em Educação”. Esse fator obteve 43% de concordância junto à comissão de especialistas, tendo sido o que causou maior polêmica entre os membros da comissão. As opiniões expressas foram:

Acredito que, uma vez optado pela profissão docente, não bastaria ter como qualificação acadêmica apenas um título específico, quer seja mestre ou doutor, mas, necessariamente, em EDUCAÇÃO.

O Professor de Contabilidade precisa se expor às aulas de Pedagogia, mas não se tornar, obrigatoriamente, um especialista nessa área. Pelo menos como regra, não.

O mestrado e doutorado em Educação deve ser tão valorizado como os da área específica; entretanto, não pode ser obrigatório e nem envolver todos os docentes. Mas um bom curso há de ter alguns profissionais dedicados ao campo da pedagogia universitária, ligada à área de formação.

Curso de formação pedagógica *stricto sensu* e *lato sensu* de um nível abaixo de mestrado em educação existe fora do Brasil, por exemplo, no Reino Unido. Esses cursos levam um ano (certificação) ou dois anos (diploma) <full-time>.

Uma nova lista, contendo 30 fatores compostos pelos 17 fatores remanescentes da primeira rodada, e 13 novos fatores sugeridos pelos especialistas, foi apresentada à comissão, na segunda rodada, conforme Apêndice F. Aos especialistas foi solicitado que avaliassem o grau de importância de cada fator para a respectiva qualificação docente, atribuindo-lhes uma nota em uma escala de zero (para menos importante) a dez (para mais importante).

Os resultados da segunda rodada, com o escore atingido pelos fatores, bem como a média, a mediana e o coeficiente de variação, são apresentados na Tabela 4. Nota-se que os fatores que obtiveram maior aceitação entre os especialistas foram, em primeiro lugar, “Envolvimento do quadro docente na construção do projeto político pedagógico do curso” e “Avaliação regular do quadro docente por discentes e/ou por pares e/ou institucional”, ambos com escore total de 187 pontos cada. Em segundo lugar, estão os fatores “Experiência de atuação na profissão contábil (mínima de dois anos)” e “Promoção de *workshops* entre os docentes para discussão sobre o ensino”, ambos com escore total de 184 pontos cada. Em terceiro lugar, apareceram os fatores “Curso de extensão para formação pedagógica (e.g. pedagogia universitária, cursos sobre novas tecnologias educacionais)” e “Apoio à participação de docentes em projetos de pesquisa e eventos científicos”, ambos com escore total de 183 pontos cada.

Apenas seis fatores apresentaram altos coeficientes de variação (maior que 30%), demonstrando menor consenso entre os especialistas. São eles: a) “Participação em associações ou órgãos de pesquisa (Exemplos: ANPAD, ANPCONT, CAPES)” (CV = 32,2%); b) “Experiência de atuação na área de gestão como tomador de decisão (usuário da informação contábil)” (CV = 32,2%); c) “Possuir certificações profissionais internacionais, como: CPA (*Certified Public Accountants*), CMA (*Certified Management Accountant*) e ACCA (*Association of Chartered Certified Accountants*)” (CV = 38,7%); d) “Participar regularmente em eventos da área pedagógica” (CV = 35,6%); e) “Projetos de pesquisas relacionados ao ensino” (CV = 36,7%); e f) “Incentivar e apoiar a produção de livros didáticos na área de Contabilidade” (CV = 30,5%).

Tabela 4 – Resultados da Segunda Rodada *Delphi*

Fator	Escore	Média	Mediana	CV (%)
Título de doutor	178	8,5	9	20,8%
Título de mestrado	170	8,1	8	25,5%
A reputação do programa de doutorado/mestrado cursado e de seu corpo docente (e.g. conceito do programa junto à CAPES)	162	7,7	8	29,7%
A qualidade da tese ou dissertação defendida (e.g. conceito, nota ou menção obtida na defesa)	165	7,9	8	19,0%
Possuir publicações em periódicos científicos internacionais ou com <i>Qualis</i> /CAPES = A1, A2, B1 ou B2	159	7,6	8	21,4%
Possuir publicações em outros periódicos científicos	152	7,2	7	18,5%
Participar de grupos de pesquisas coesos e atuantes	164	7,8	7	17,2%
Participar regularmente de eventos científicos da área contábil	173	8,2	8	18,3%
Participação em associações ou órgãos de pesquisa (Exemplos: ANPAD, ANPCONT, CAPES)	146	7,0	7	32,2%
Experiência de atuação na profissão contábil (mínima de dois anos)	184	8,8	9	14,5%
Experiência de atuação na área de gestão como tomador de decisão (usuário da informação contábil)	152	7,2	8	32,2%
Consultorias, assessorias e pareceristas técnicos	163	7,8	8	11,9%
Possuir certificações profissionais nacionais, como: credencial profissional (registro junto ao CRC) e/ou certificado de auditor independente (CVM)	152	7,2	7	29,5%
Possuir certificações profissionais internacionais, como: CPA (<i>Certified Public Accountants</i>), CMA (<i>Certified Management Accountant</i>) e ACCA (<i>Association of Chartered Certified Accountants</i>)	127	6,0	6	38,7%
Projetos de extensão envolvendo academia e comunidade	150	7,1	7	25,3%
Projetos de pesquisas aplicadas (academia/mercado)	169	8,0	8	18,6%
Participar regularmente de eventos profissionais da área contábil	167	8,0	9	27,0%
Curso de formação pedagógica <i>lato sensu</i> (especialização) em educação.	168	8,0	8	18,1%
Curso de extensão para formação pedagógica (e.g. pedagogia universitária, cursos sobre novas tecnologias educacionais)	183	8,7	8	16,5%
Participar regularmente em eventos da área pedagógica	138	6,6	6	35,6%
Projetos de pesquisas relacionados ao ensino	150	7,1	8	36,7%
Experiência como docente (mínimo de dois anos)	177	8,4	9	17,4%
Oferta de programas de preparação para docência CAP (Centro de Apoio Pedagógico), GAP (Grupo de Apoio Pedagógico), NAP (Núcleo de Apoio Pedagógico), entre outros.	170	8,1	9	19,4%
Apoio à participação de docentes em projetos de pesquisa e eventos científicos	183	8,7	9	16,3%
Apoio à participação de docentes em processos educacionais (cursos <i>stricto sensu</i>) de outras IES (dentro ou fora do Brasil)	175	8,3	8	16,7%
Promoção de workshops entre os docentes para discussão sobre o ensino	184	8,8	9	14,5%
Promoção de eventos científicos que contemplem o ensino/docência	171	8,1	8	19,1%
Incentivo e apoio à produção de livros didáticos na área de Contabilidade	162	7,7	8	30,5%
Envolvimento do quadro docente na construção do projeto político pedagógico do curso	187	8,9	9	14,2%
Avaliação regular do quadro docente por discentes e/ou por pares e/ou institucional.	187	8,9	9	16,9%

CV = Coeficiente de Variação

4.1.4 Terceira Rodada *Delphi*

Para composição da lista de fatores da terceira rodada, foram excluídos aqueles fatores que apresentaram baixa dispersão na segunda rodada, ou seja, coeficientes de variação inferiores a 15%. Entende-se que esses fatores já haviam alcançado o consenso entre os especialistas. Assim, não foram apresentados à comissão de especialistas, na terceira rodada, os seguintes fatores: a) “Experiência de atuação na profissão contábil (mínima de dois anos)” (CV = 14,5%); b) “Consultorias, assessorias e pareceristas técnicos” (CV = 11,9%); c) “Promoção de *workshops* entre os docentes para discussão sobre o ensino” (CV = 14,5%); e d) “Envolvimento do quadro docente na construção do projeto político pedagógico do curso” (CV = 14,2%).

Excluídos os fatores acima mencionados, foram apresentados os demais (Apêndice H), perguntando-se aos participantes se eles gostariam de reavaliar a nota atribuída na rodada anterior, em virtude da média, da mediana e do coeficiente de variação das notas atribuídas pelo grupo, ou se seria mantida a nota atribuída anteriormente. Em outras palavras, a terceira rodada de questões serviu como confirmação ou alteração da nota atribuída pelos especialistas na segunda rodada, face aos resultados agregados apresentados a cada componente do comitê.

Apenas um especialista manteve as notas atribuídas na rodada anterior; os outros vinte fizeram alterações nas notas atribuídas anteriormente. Embora alguns especialistas tenham feito alterações no sentido divergente (o que é estranho), a maioria fez alterações em direção à convergência dos resultados do grupo (média, mediana e coeficiente de variação) a eles apresentados. Os resultados obtidos na terceira rodada da técnica *Delphi* são apresentados, a seguir, na Tabela 5.

O fator mais bem avaliado foi “Avaliação regular do quadro docente por discentes e/ou por pares e/ou institucional”, que obteve o escore de 189 pontos. Entretanto, houve algumas divergências no entendimento sobre a forma de realização da avaliação. Esse fator foi sugerido por quatro membros da comissão na primeira rodada. Alguns deles mencionaram avaliação por pares, outros, por discentes, e um terceiro grupo não mencionou o tipo de avaliação. Na terceira rodada, ainda apareceram considerações sobre o fator “avaliação”:

Penso ser importante a questão da avaliação, em todas as instâncias. Mas questiono a avaliação do docente por discentes, quanto ao seu preparo para tanto.

Tabela 5 – Resultados da Terceira Rodada Delphi

Fator	Escore	Média	Mediana	Desvio Padrão	CV - %
Avaliação regular do quadro docente por discentes e/ou por pares e/ou institucional.	189	9,0	9	0,8	9,1%
Envolvimento do quadro docente na construção do projeto político pedagógico do curso	187	8,9	9	1,3	14,2%
Título de doutor	186	8,9	9	1,4	15,7%
Experiência de atuação na profissão contábil (mínima de dois anos)	184	8,8	9	1,3	14,5%
Promoção de <i>workshops</i> entre os docentes para discussão sobre o ensino	184	8,8	9	1,3	14,5%
Experiência como docente (mínimo de dois anos)	182	8,7	9	1,2	13,9%
Participar regularmente de eventos científicos da área contábil	179	8,5	9	1,1	13,4%
Participar de grupos de pesquisas coesos e atuantes	178	8,5	8	1,5	17,4%
Curso de extensão para formação pedagógica (e.g. pedagogia universitária, cursos sobre novas tecnologias educacionais)	178	8,5	8	1,1	12,9%
Apoio à participação de docentes em projetos de pesquisa e eventos científicos	178	8,5	9	1,4	16,5%
Título de mestrado	174	8,3	9	1,9	23,3%
Projetos de pesquisas aplicadas (academia/mercado)	173	8,2	8	1,1	13,5%
Promoção de eventos científicos que contemplem o ensino/docência	173	8,2	8	1,1	12,9%
Apoio à participação de docentes em processos educacionais (cursos <i>stricto sensu</i>) de outras IES (dentro ou fora do Brasil)	172	8,2	8	1,2	14,9%
Curso de formação pedagógica <i>lato sensu</i> em educação.	171	8,1	8	1,1	13,8%
A qualidade da tese ou dissertação defendida (e.g. conceito, nota ou menção obtida na defesa)	170	8,1	8	1,2	14,7%
Experiência de atuação na área de gestão como tomador de decisão (usuário da informação contábil)	170	8,1	8	1,1	13,7%
Oferta de programas de preparação para docência CAP (Centro de Apoio Pedagógico), GAP (Grupo de Apoio Pedagógico), NAP (Núcleo de Apoio Pedagógico), entre outros.	170	8,1	8	1,2	15,2%
Possuir publicações em periódicos científicos internacionais ou com <i>Qualis</i> /CAPES = A1, A2, B1 ou B2	169	8,0	8	1,5	18,2%
Possuir publicações em outros periódicos científicos	166	7,9	8	1,5	18,7%
Participar regularmente de eventos profissionais da área contábil	164	7,8	8	1,9	24,6%
Consultorias, assessorias e pareceristas técnicos	163	7,8	8	0,9	11,9%
A reputação do programa de doutorado/mestrado cursado e de seu corpo docente (e.g. conceito do programa junto à CAPES)	160	7,6	8	1,8	23,4%
Participação em associações ou órgãos de pesquisa (Exemplos: ANPAD, ANPCONT, CAPES)	159	7,6	5	1,8	24,0%
Projetos de pesquisas relacionados ao ensino	154	7,3	8	2,0	27,4%
Incentivo e apoio à produção de livros didáticos na área de Contabilidade	153	7,3	8	2,1	29,1%
Possuir certificações profissionais nacionais, como: credencial profissional (registro junto ao CRC) e/ou certificado de auditor independente (CVM)	151	7,2	7	1,8	24,9%
Participar regularmente em eventos da área pedagógica	151	7,2	7	1,9	26,3%
Projetos de extensão envolvendo academia e comunidade	150	7,1	7	1,8	25,3%
Possuir certificações profissionais internacionais, como: CPA (<i>Certified Public Accountants</i>), CMA (<i>Certified Management Accountant</i>) e ACCA (<i>Association of Chartered Certified Accountants</i>)	131	6,2	7	2,0	32,0%

CV = Coeficiente de Variação

O segundo fator mais bem avaliado também foi uma sugestão da comissão de especialistas e, semelhante ao primeiro, pertencia à qualificação pedagógica, “Envolvimento do quadro docente na construção do projeto político pedagógico do curso”, que obteve 187 pontos de escore. O terceiro fator com maior número de pontos de escore (186) foi “Título de Doutor”, relativo à qualificação acadêmica.

Ao analisar os coeficientes de variação, observa-se que os fatores com as menores variações, portanto, maior consenso, foram: “Avaliação regular do quadro docente por discentes e/ou por pares e/ou institucional”, com $CV = 9,1\%$, e “Consultorias, assessorias e pareceristas técnicos”, com $CV = 11,9\%$. O único fator que obteve alta variação foi “Possuir certificações profissionais internacionais, como: CPA (*Certified Public Accountants*), CMA (*Certified Management Accountant*) e ACCA (*Association of Chartered Certified Accountants*)”, com $CV = 32\%$. Esse fator foi, ainda, o que obteve o menor escore entre os especialistas (131 pontos).

A Tabela 6 apresenta os fatores classificados por ordem de importância, segundo a avaliação realizada pela comissão de especialistas.

Tabela 6 – Grau de Importância dos Fatores

Fator	Escore	Escore %	Classificação
Avaliação regular do quadro docente por discentes e/ou por pares e/ou institucional.	189	90%	1°
Envolvimento do quadro docente na construção do projeto político pedagógico do curso	187	89%	2°
Título de doutor	186	89%	3°
Experiência de atuação na profissão contábil (mínima de dois anos)	184	88%	4°
Promoção de <i>workshops</i> entre os docentes para discussão sobre o ensino	184	88%	4°
Experiência como docente (mínimo de dois anos)	182	87%	5°
Participar regularmente de eventos científicos da área contábil	179	85%	6°
Curso de extensão para formação pedagógica (e.g. pedagogia universitária, cursos sobre novas tecnologias educacionais)	178	85%	7°
Apoio à participação de docentes em projetos de pesquisa e eventos científicos	178	85%	7°
Participar de grupos de pesquisas coesos e atuantes	178	85%	7°
Título de mestrado	174	83%	8°
Promoção de eventos científicos que contemplem o ensino/docência	173	82%	9°
Projetos de pesquisas aplicadas (academia/mercado)	173	82%	9°
Apoio à participação de docentes em processos educacionais (cursos <i>stricto sensu</i> de outras IES (dentro ou fora do Brasil)	172	82%	10°
Curso de formação pedagógica <i>lato sensu</i> (especialização) em educação.	171	81%	11°
Experiência de atuação na área de gestão como tomador de decisão (usuário da informação contábil)	170	81%	12°
A qualidade da tese ou dissertação defendida (e.g. conceito, nota ou menção obtida na defesa)	170	81%	12°
Oferta de programas de preparação para docência CAP (Centro de Apoio Pedagógico), GAP (Grupo de Apoio Pedagógico), NAP (Núcleo de Apoio Pedagógico), entre outros.	170	81%	12°
Possuir publicações em periódicos científicos internacionais ou com <i>Qualis</i> /CAPES = A1, A2, B1 ou B2	169	80%	13°
Possuir publicações em outros periódicos científicos	166	79%	14°
Participar regularmente de eventos profissionais da área contábil	164	78%	15°
Consultorias, assessorias e pareceristas técnicos	163	78%	16°
A reputação do programa de doutorado/mestrado cursado e de seu corpo docente (e.g. conceito do programa junto à CAPES)	160	76%	17°
Participação em associações ou órgãos de pesquisa (Exemplos: ANPAD, ANPCONT, CAPES)	159	76%	18°
Projetos de pesquisas relacionados ao ensino	154	73%	19°
Incentivo e apoio à produção de livros didáticos na área de Contabilidade	153	73%	20°
Possuir certificações profissionais nacionais, como: credencial profissional (registro junto ao CRC) e/ou certificado de auditor independente (CVM)	151	72%	21°
Participar regularmente em eventos da área pedagógica	151	72%	21°
Projetos de extensão envolvendo academia e comunidade	150	71%	22°
Possuir certificações profissionais internacionais, como: CPA (<i>Certified Public Accountants</i>), CMA (<i>Certified Management Accountant</i>) e ACCA (<i>Association of Chartered Certified Accountants</i>)	131	62%	23°

Ao convidar os membros para participarem da comissão, tomou-se o cuidado de contemplar uma ampla diversidade de professores, pesquisadores e profissionais, a fim de evitar

resultados tendenciosos. No entanto, como o objetivo da pesquisa é analisar os fatores componentes das qualificações acadêmica, profissional e pedagógica dos docentes que ministram aulas nos cursos de Ciências Contábeis no Brasil, optou-se por realizar uma avaliação das respostas do grupo de professores contadores brasileiros (9 participantes), conforme previsto na literatura (CUNHA, Jacqueline, 2007; GIOVINAZZO, 2001). A Tabela 7 apresenta os resultados apurados.

A principal mudança, quando se compara os dados da comissão completa e os dados da comissão formada somente por contadores brasileiros, refere-se ao coeficiente de variação. O consenso entre os contadores é mais forte, pois a soma dos CVs da comissão ampla totaliza 549,9 pontos, com CV médio de 18,33%, enquanto que a soma dos CVs da comissão de contadores totaliza 443,2 pontos, com CV médio de 14,77%, refletindo os menores CV constantes na maioria dos fatores analisados. Fogem a essa tendência os três últimos fatores que tiveram alta variação: a) “projetos de pesquisas relacionadas ao ensino” (CV = 35%); b) “participar regularmente em eventos da área pedagógica” (31,6%); c) “possuir certificações profissionais internacionais, como: CPA (*Certified Public Accountants*), CMA (*Certified Management Accountant*) e ACCA (*Association of Chartered Certified Accountants*)” (CV = 36,0%).

Tabela 7 – Resultados da Terceira Rodada Delphi – Contadores Brasileiros

Fator	Escore	Média	Mediana	Desvio Padrão	CV (%)
Promoção de <i>workshops</i> entre os docentes para discussão sobre o ensino	83	9,2	10	1,0	11,2%
Avaliação regular do quadro docente por discentes e/ou por pares e/ou institucional.	83	9,2	9	0,6	6,8%
Participar regularmente de eventos científicos da área contábil	80	8,9	9	0,9	9,8%
Envolvimento do quadro docente na construção do projeto político pedagógico do curso	80	8,9	9	0,9	9,8%
Título de doutor	79	8,8	9	0,9	10,4%
Título de mestrado	79	8,8	9	0,9	10,4%
Experiência como docente (mínimo de dois anos)	78	8,7	9	1,1	12,2%
Projetos de pesquisas aplicadas (academia/mercado)	77	8,6	8	1,0	11,2%
Participar regularmente de eventos profissionais da área contábil	77	8,6	9	1,0	11,2%
Participar de grupos de pesquisas coesos e atuantes	76	8,4	7	1,0	11,3%
Curso de extensão para formação pedagógica (e.g. pedagogia universitária, cursos sobre novas tecnologias educacionais)	75	8,3	8	1,2	14,4%
Apoio à participação de docentes em projetos de pesquisa e eventos científicos	75	8,3	9	1,2	13,9%
A reputação do programa de doutorado/mestrado cursado e de seu corpo docente (e.g. conceito do programa junto à CAPES)	74	8,2	8	1,0	12,5%
A qualidade da tese ou dissertação defendida (e.g. conceito, nota ou menção obtida na defesa)	73	8,1	8	1,0	12,3%
Experiência de atuação na profissão contábil (mínima de 2 anos)	72	8	8	1,3	16,7%
Experiência de atuação na área de gestão como tomador de decisão (usuário da informação contábil)	72	8,0	8	0,9	11,8%
Curso de formação pedagógica <i>lato sensu</i> em educação.	72	8,0	8	1,1	13,2%
Apoio à participação de docentes em processos educacionais (cursos <i>stricto sensu</i>) de outras IES (dentro ou fora do Brasil)	72	8,0	8	0,7	8,3%
Incentivo e apoio à produção de livros didáticos na área de Contabilidade	72	8,0	8	0,8	10,2%
Possuir publicações em periódicos científicos internacionais ou com <i>Qualis</i> /CAPES = A1, A2, B1 ou B2	71	7,9	8	1,7	21,1%
Consultorias, assessorias e pareceristas técnicos	71	7,9	8	0,7	9,3%
Promoção de eventos científicos que contemplem o ensino/docência	71	7,9	8	0,7	9,3%
Oferta de programas de preparação para docência CAP (Centro de Apoio Pedagógico), GAP (Grupo de Apoio Pedagógico), NAP (Núcleo de Apoio Pedagógico), entre outros.	70	7,8	8	1,1	14,6%
Possuir publicações em outros periódicos científicos	67	7,4	7	1,0	12,8%
Possuir certificações profissionais nacionais, como: credencial profissional (registro junto ao CRC) e/ou certificado de auditor independente (CVM)	67	7,4	7	0,8	11,2%
Projetos de extensão envolvendo academia e comunidade	66	7,3	7	1,6	21,3%
Participação em associações ou órgãos de pesquisa (Exemplos: ANPAD, ANPCONT, CAPES)	64	7,1	5	1,7	23,4%
Projetos de pesquisas relacionados ao ensino	63	7,0	8	2,4	35,0%
Participar regularmente em eventos da área pedagógica	60	6,7	7	2,1	31,6%
Possuir certificações profissionais internacionais: CPA (<i>Certified Public Accountants</i>), CMA (<i>Certified Management Accountant</i>) e ACCA (<i>Association of Chartered Certified Accountants</i>)	54	6,0	6	2,2	36,0%

CV = Coeficiente de Variação

A Tabela 8 apresenta os fatores classificados por ordem de importância, segundo a avaliação realizada pela comissão de especialistas contadores.

Tabela 8 – Grau de Importância dos Fatores – Contadores Brasileiros

Fator	Escore	Escore %	Classificação
Promoção de <i>workshops</i> entre os docentes para discussão sobre o ensino	83	92%	1º
Avaliação regular do quadro docente por discentes e/ou por pares e/ou institucional.	83	92%	1º
Participar regularmente de eventos científicos da área contábil	80	89%	2º
Envolvimento do quadro docente na construção do projeto político pedagógico	80	89%	2º
Título de doutor	79	88%	3º
Título de mestrado	79	88%	3º
Experiência como docente (mínimo de dois anos)	78	87%	4º
Projetos de pesquisas aplicadas (academia/mercado)	77	86%	5º
Participar regularmente de eventos profissionais da área contábil	77	86%	5º
Participar de grupos de pesquisas coesos e atuantes	76	84%	6º
Curso de extensão para formação pedagógica (e.g. pedagogia universitária, cursos sobre novas tecnologias educacionais)	75	83%	7º
Apoio à participação de docentes em projetos de pesquisa e eventos científicos	75	83%	7º
A reputação do programa de doutorado/mestrado cursado e de seu corpo docente (e.g. conceito do programa junto à CAPES)	74	82%	8º
A qualidade da tese ou dissertação defendida (e.g. conceito, nota ou menção obtida na defesa)	73	81%	9º
Experiência de atuação na profissão contábil (mínima de dois anos)	72	80%	10º
Experiência de atuação na área de gestão como tomador de decisão (usuário da informação contábil)	72	80%	10º
Curso de formação pedagógica <i>lato sensu</i> em educação.	72	80%	10º
Apoio à participação de docentes em processos educacionais (cursos <i>stricto sensu</i>) de outras IES (dentro ou fora do Brasil)	72	80%	10º
Incentivo e apoio à produção de livros didáticos na área de Contabilidade	72	80%	10º
Possuir publicações em periódicos científicos internacionais ou com <i>Qualis</i> /CAPES = A1, A2, B1 ou B2	71	79%	11º
Consultorias, assessorias e pareceristas técnicos	71	79%	11º
Promoção de eventos científicos que contemplem o ensino/docência	71	79%	11º
Oferta de programas de preparação para docência CAP, GAP ou NAP	70	78%	12º
Possuir publicações em outros periódicos científicos	67	74%	13º
Possuir certificações profissionais nacionais, como: credencial profissional (registro junto ao CRC) e/ou certificado de auditor independente (CVM)	67	74%	13º
Projetos de extensão envolvendo academia e comunidade	66	73%	14º
Participação em associações ou órgãos de pesquisa (Exemplos: ANPAD, ANPCONT, CAPES)	64	71%	15º
Projetos de pesquisas relacionados ao ensino	63	70%	16º
Participar regularmente em eventos da área pedagógica	60	67%	17º
Possuir certificações profissionais internacionais: CPA (<i>Certified Public Accountants</i>), CMA (<i>Certified Management Accountant</i>) e ACCA (<i>Association of Chartered Certified Accountants</i>)	54	60%	18º

Nessa nova classificação, os três primeiros lugares passam a ser divididos entre os fatores: 1º) “Promoção de *workshops* entre os docentes para discussão sobre o ensino” e “Avaliação regular do quadro docente por discentes e/ou por pares e/ou institucional”, com 83 pontos de escore cada; 2º) “Participar regularmente de eventos científicos da área contábil” e “Envolvimento do quadro docente na construção do projeto político pedagógico do curso”, com 80 pontos de escore cada; e 3º) “Título de doutor” e “Título de mestrado”, com 79 pontos de escore cada um deles.

É oportuno analisar também as principais diferenças apresentadas entre as opiniões de outros grupos específicos de profissionais componentes da comissão de especialistas. O Gráfico 5 apresenta os resultados apurados quando da comissão completa (21 especialistas), no subgrupo composto somente por contadores brasileiros (9 especialistas), no subgrupo composto pelos contadores estrangeiros (5 profissionais) e no subgrupo composto por profissionais da área Educacional e do campo da Administração de Empresas (7 profissionais).

Gráfico 5 – Comparativo dos Scores (%) entre as Subcomissões e a Comissão Completa

Quando se observam as variáveis relacionadas à qualificação acadêmica (analisando o Gráfico 5 no sentido horário), nota-se que os contadores brasileiros constituem o grupo que mais valoriza essas variáveis, enquanto os anglo-saxônicos constituem o grupo que menos valoriza o título de mestrado, embora valorize o título de doutor de forma semelhante aos demais grupos. Esse fato pode estar retratando a quantidade bastante superior de profissionais com títulos *stricto sensu* naqueles países, o que faz com que o título de mestrado seja menos valorizado que no Brasil.

Ao analisar as variáveis componentes da qualificação profissional, nota-se também que, em média, os contadores brasileiros atribuíram notas maiores que os demais especialistas, excetuando-se a experiência em contabilidade que é menos valorizada pelos próprios contadores que pelos demais membros da comissão (a grama do vizinho é mais verde!). Também se percebe que as certificações nacionais e internacionais são menos valorizadas pelos profissionais de outras áreas (Educação e Administração), enquanto os profissionais estrangeiros constituem o grupo que menos valorizam a participação docente em projetos de extensão e em eventos profissionais da classe contábil e mais valorizam as credenciais nacionais. Essa diferença de valorização justifica-se pela importância que as credenciais profissionais possuem naqueles países. No caso da credencial CPA, por exemplo, o candidato deve ter pelo menos 150 horas de educação formal, além do curso superior e do próprio exame CPA, “[...] que é bastante difícil.” (LOPES; MARTINS, 2005, PP. 105).

A qualificação pedagógica foi a que apresentou maiores diferenças. Como era de se esperar, os especialistas de outras áreas (notadamente da área Educacional) foram os que atribuíram, em média, as maiores notas às variáveis desse grupo, principalmente, à variável “participação no projeto político pedagógico da instituição”, em que a média foi de 98,6% para esse grupo. Os contadores estrangeiros atribuíram as menores notas aos itens: eventos da área pedagógica, pesquisas sobre ensino, participação em cursos de formação pedagógica, promoção de *workshops* e produção de livros didáticos. Já os contadores brasileiros mantiveram notas médias abaixo da média atribuída pela comissão completa.

4.1.5 Considerações sobre os Resultados da Técnica *Delphi*

Após a realização da técnica *Delphi*, algumas considerações podem ser feitas. Foram convidados 43 especialistas, embora 26 tenham aceitado o convite, apenas 21 completaram todas as rodadas (48,8% dos convidados). O tempo estimado, inicialmente, para completar as três rodadas era de 6 semanas, porém a duração foi de, efetivamente, 9 semanas. Dos 22 fatores apresentados à comissão inicialmente, cinco foram excluídos após a primeira rodada. A participação dos especialistas foi intensa em todas as rodadas, tendo sido acrescentados 13 novos fatores e vários comentários ao longo do processo. Na segunda e terceira rodadas, nenhum fator obteve percentual menor que 50% de aceitação por parte da comissão. Portanto, todos os 30 fatores permaneceram até o fim da aplicação da técnica. Apenas um fator não obteve coeficiente de variação inferior a 30%, ou seja, não alcançou o consenso da comissão. Assim, na terceira rodada, foi alcançado consenso em 97% dos fatores.

Embora não seja regra, pode-se notar que os fatores que obtiveram as maiores médias também obtiveram os coeficientes de variação mais baixos, enquanto que os fatores com as menores médias, em geral, obtiveram os maiores coeficientes de variação.

4.2 Resultados da Aplicação dos Questionários

Conforme mencionado na seção 3.3.2, foram recebidos 357 questionários, sendo excluídos 139, por motivos diversos: questionários repetidos (mais de uma resposta por IES); respostas de escolas de nível médio, respostas em que a IES não pode ser identificada, questionários de IES que não possuíam avaliação ENADE em 2009, questionários com respostas a poucas questões e questionários com respostas inconsistentes. Assim, a amostra ficou composta por 218 IES, perfazendo 24,2% das IES com avaliação ENADE no Brasil, em 2009.

Após a análise de consistência dos dados, os questionários foram transferidos para o SPSS® 15.0 para realização das análises.

4.2.1 Estatísticas Descritivas

4.2.1.1 Identificação

Considerando-se que o questionário foi dirigido aos gestores das IES, e não a um cargo específico, foi feita a identificação dos respondentes, cujas frequências apuradas estão apresentadas no Gráfico 6, a seguir.

Gráfico 6 – Atividades dos Respondentes

Como pode ser observado, 72,9% dos questionários foram respondidos pelos coordenadores das instituições, 15,6% por chefes de departamentos, diretores, um pró-reitor e uma secretária geral, e 11,5% dos respondentes assinalaram a atividade de professor. Observando o banco de dados, verifica-se que as respostas de coordenadores se originaram, predominantemente, de faculdades particulares, enquanto que os demais respondentes, com cargos de gestão, são oriundos, em sua maior parte, das universidades públicas. Esses resultados podem ser explicados pelo fato de, nas IES particulares, o coordenador está mais próximo dos professores, cuidando da gestão do ensino e dos professores, portanto, estaria mais habilitado para responder às questões pesquisadas. Já nas universidades públicas, a relação com os professores estaria a cargo dos chefes de departamentos e diretores, portanto, seriam eles quem conhece melhor os docentes.

A Tabela 9 apresenta as dependências administrativas das IES que compõem a amostra pesquisada. Como pode ser verificado, 20,2% das IES investigadas são públicas, representando 34,9% das IES públicas brasileiras com cursos de Ciências Contábeis. As IES privadas perfazem 79,8% da amostra e representam 22,4% das IES privadas com cursos de Ciências Contábeis, no Brasil.

Tabela 9 – Dependência Administrativa das IES – Curso de Ciências Contábeis no Brasil

Dependência Administrativa	Qtde. Investigada		Qtde. Nacional		Amostra %
Pública	44	20,2%	126	14,0%	34,9%
Privada	174	79,8%	776	86,0%	22,4%
Total	218	100%	902	100%	24,2%

A Tabela 10 apresenta a organização acadêmica das IES que compõem amostra. Praticamente, metade das instituições respondentes (49,1%) são faculdades, as quais representam 20,5% das faculdades nacionais com cursos de Ciências Contábeis. As IES constituídas sob a forma de universidades representam 35,3% da amostra e 27,8% das universidades nacionais com cursos de Ciências Contábeis. Os Centros Universitários representam 15,6% da amostra investigada e 33,7% das IES com esse tipo de organização acadêmica que ofertam cursos de Ciências Contábeis no Brasil.

Tabela 10 – Organização Acadêmica das IES – Curso de Ciências Contábeis no Brasil

Organização Acadêmica	Qtde. Investigada		Qtde. Nacional		Amostra %
Faculdade	107	49,1%	522	57,9%	20,5%
Centro Universitário	34	15,6%	101	11,2%	33,7%
Universidade	77	35,3%	277	30,7%	27,8%
Institutos ou Escolas Superiores	0	0,0%	2	0,2%	0,0%
Total	218	100%	902	100%	24,2%

A amostra também contemplou dez instituições com programas de pós-graduação *stricto sensu*, em Ciências Contábeis, equivalente a 52,6% das IES com programas de pós-graduação *stricto sensu* avaliados pela CAPES em 2011.

A Ilustração 11 apresenta a localização das 218 instituições respondentes da pesquisa, detalhada por estado brasileiro. Os números entre parêntesis indicam a quantidade de instituições com cursos de Ciências Contábeis, em cada estado; e, fora do parêntesis, os números indicam a quantidade de respondentes em cada estado. Como pode ser observado,

houve respondentes em quase todos os Estados; apenas no estado de Roraima não houve respostas válidas.

Ilustração 11 – Amostra por Estado

A Tabela 11 apresenta a distribuição da amostra sintetizada por região geográfica. Em termos absolutos, verifica-se que as regiões Sudeste e Sul, respectivamente, apresentaram as maiores quantidades de respostas, sendo a região Sul aquela que apresentou, também, o maior percentual em termos relativos (27,9% das instituições daquela região participaram da pesquisa). A menor participação foi da região Norte, com 22,8% de instituições.

Tabela 11 – Amostra por Região Geográfica – Curso de Ciências Contábeis no Brasil

Região do Brasil	Qtde. Investigada		Qtde. Nacional		Amostra %
Sudeste	83	38,1%	362	40,1%	22,9%
Sul	55	25,2%	197	21,8%	27,9%
Nordeste	38	17,4%	167	18,5%	22,8%
Centro-Oeste	26	11,9%	110	12,2%	23,6%
Norte	16	7,3%	66	7,3%	24,2%
Sub total	218	100%	902	100%	24,2%

Nota: as instituições que têm unidades em mais de um estado foram consideradas apenas no estado de origem

A Tabela 12 evidencia os resultados da avaliação ENADE (de alunos concluintes), realizada em 2009, das 218 instituições de ensino superior com cursos de Ciências Contábeis respondentes a esta pesquisa.

Tabela 12 – Resultado da Avaliação ENADE – Curso de Ciências Contábeis (2009)

Conceito ENADE	Qtde. Investigada		Qtde. Nacional		Amostra %
Sem conceito	47	21,6%	172	19,1%	27,3%
Nota 1	2	0,9%	16	1,8%	12,5%
Nota 2	36	16,5%	217	24,1%	16,6%
Nota 3	82	37,6%	347	38,5%	23,6%
Nota 4	35	16,1%	118	13,1%	29,7%
Nota 5	16	7,3%	32	3,5%	50,0%
Total	218	100%	902	100%	24,2%

De acordo com a Tabela 12, as quantidades absolutas de respondentes de IES com conceitos foram maiores nos conceitos 2, 3 e 4, porém, nessas faixas, estão realmente concentradas as maiores quantidades de instituições da população pesquisada. Em termos relativos, observa-se que a amostra apresentou 27,3% das IES sem conceito, enquanto que a taxa de respostas daquelas com conceito foi crescente, conforme a evolução do conceito, de 1 até 5 (última coluna). Uma justificativa possível para essa evolução é o fato de que as IES com conceitos maiores não teriam receio (pelo contrário!) de divulgarem informações sobre seu quadro docente (GALL *et al.*, 2007).

As variáveis investigadas foram classificadas em dois grupos. No primeiro, estão aquelas relacionadas às ações desenvolvidas pelas próprias instituições de ensino superior para a qualificação do quadro docente. No segundo grupo, estão as variáveis relacionadas aos próprios professores, as quais serão utilizadas nos testes de hipóteses.

4.2.1.2 Ações Institucionais de Formação Docente

O Gráfico 7 apresenta as ações desenvolvidas institucionalmente pelas IES investigadas para a formação dos docentes atuantes no ensino de Contabilidade no Brasil. As 218 instituições responderam todas as questões desse grupo.

Gráfico 7 - Ações Institucionais de Formação Docente das IES

Observa-se, no Gráfico 7, que as ações mais realizadas pelas IES são: avaliação dos docentes (primeiro e terceiro lugares, respectivamente, 91% e 87%) e envolvimento do quadro de professores na construção do projeto político pedagógico, realizada por 87% das instituições respondentes. Excetuando-se os itens avaliação por pares e programas de incentivo à produção de livros didáticos na área de Contabilidade (que obtiveram 40% e 24%, respectivamente), os demais itens todos foram mencionados pela maioria das instituições investigadas.

O Gráfico 8 apresenta as ações institucionais de formação docente detalhadas por tipo de conceito obtido pelas instituições na avaliação ENADE (2009). Para que a análise não fosse afetada, considerando que apenas duas instituições têm conceito 1, foram agrupados os

conceitos 1 e 2 (38 IES), e os conceitos 4 e 5 (52 IES). As IES com conceito 3 totalizaram 81 instituições.

Embora não tenham sido apuradas, estatisticamente, associações significativas entre essas variáveis e os resultados da avaliação ENADE, algumas informações sobre o apoio das IES na qualificação docente podem ser evidenciadas.

Gráfico 8 - Ações Institucionais de Formação Docente das IES por Conceito ENADE

Como pode ser observado, as variáveis “Tem programas de incentivo à produção de livros didáticos na área de Contabilidade”, “Realiza avaliação regular do quadro docente por pares” e “Programas de apoio à participação de docentes em processos educacionais (cursos *stricto sensu*) de outras IES (dentro ou fora do Brasil)” evoluíram de acordo com o conceito da IES no ENADE, ou seja, as IES que mais ofereciam esse tipo de apoio à formação docente eram aquelas que possuíam também as maiores notas no ENADE.

Também pode ser verificado que as instituições com conceitos 1 e 2 obtiveram os menores percentuais em sete das dez variáveis relacionadas às ações institucionais de qualificação docente. Esse grupo se destaca apenas nas variáveis “Avaliação regular institucional do quadro docente”; “Envolvimento do quadro docente na construção do projeto político pedagógico do curso”; e “Avaliação regular do quadro docente por discentes”, sugerindo que

as instituições com conceitos 1 e 2 estão mais preocupadas com os processos avaliativos do que com os demais tipos de formação pedagógica do quadro docente.

Já as IES com conceito 3 no ENADE apresentaram as maiores médias em cinco das dez variáveis em análise, sendo elas: “Programas de preparação para docência, como: CAP (Centro de Apoio Pedagógico), GAP (Grupo de Apoio Pedagógico), NAP (Núcleo de Apoio Pedagógico)”; “Promove regularmente *workshops* entre os docentes para discussão sobre o ensino”; “Promove regularmente eventos científicos que contemplem o ensino/docência”; “Envolve o quadro docente na construção do projeto político pedagógico do curso”; “Realiza avaliação regular do quadro docente junto aos discentes”. Esses resultados indicam que as instituições do grupo com conceito 3 estão mais preocupadas com cursos de atualização sobre o processo de ensino e aprendizados para os docentes do que as demais.

Finalmente, as IES com conceitos 4 e 5 apresentaram as maiores médias nas seguintes variáveis: “Tem programas de incentivo à produção de livros didáticos na área de Contabilidade”, “Realiza avaliação regular do quadro docente por pares”; “Programas de apoio à participação de docentes em processos educacionais (cursos *stricto sensu*) de outras IES (dentro ou fora do Brasil)”; e “Apoio à participação de docentes em projetos de pesquisa e eventos científicos”. O destaque nessas variáveis sugere que as instituições componentes do grupo com conceitos 4 e 5 estão mais preocupadas que as demais IES com a pesquisa sobre o processo de ensino e aprendizado.

4.2.1.3 Qualificações Docentes das IES Investigadas

A Tabela 13 apresenta os itens relativos à qualificação do quadro docente das IES investigadas. Foi solicitado aos respondentes que informassem a quantidade de professores que ministraram aulas de conteúdos contábeis para o curso, no ano de 2011. Posteriormente, que informassem a quantidade desses professores que apresentavam os atributos questionados na Tabela 13. Dividindo-se a quantidade de professores relativos a cada um dos itens investigados pelo total de docentes que ministraram aulas nesse ano, foram obtidas as proporções do quadro docente de cada IES que apresentava cada um dos atributos investigados.

**Tabela 13 – Itens da Qualificação do Quadro Docente das IES
Curso de Ciências Contábeis no Brasil (2009) por Conceito ENADE**

Variáveis	Qde. IES	Mín.	Média	Máx.	Desvio Padrão
Proporção de docentes doutores	218	0%	7%	81%	13%
Proporção de docentes com titulação mínima de mestres	218	0%	44%	88%	25%
Publicações em periódicos científicos internacionais ou com <i>Qualis</i> /CAPES = A1, A2, B1 ou B2	182	0%	14%	100%	23%
Publicações em periódicos com <i>Qualis</i> até B3, inclusive, ou não classificados no <i>Qualis</i>	178	0%	24%	100%	27%
Participam de grupos de pesquisas	203	0%	21%	100%	21%
Participam regularmente de eventos científicos da área contábil	213	0%	34%	100%	28%
Participam de associações ou órgãos de pesquisa exemplos: ANPAD, ANPCONT, CAPES	215	0%	7%	71%	13%
Possuem projetos de pesquisas aplicadas na área contábil academia/mercado	218	0%	19%	90%	20%
Participam regularmente de eventos profissionais da área contábil	214	0%	47%	100%	30%
Têm experiência de atuação na profissão contábil mínima de dois anos, com exceção da academia	215	0%	74%	100%	28%
Têm experiência com consultorias, assessorias ou como pareceristas técnicos na área contábil	216	0%	54%	100%	29%
Têm experiência de atuação na área de gestão/administração empresarial	214	0%	52%	100%	28%
Possuem certificação profissional na área contábil (CRC)	208	8%	76%	100%	26%
Possuem certificação de auditor independente CVM	218	0%	5%	36%	8%
Possuem certificações profissionais internacionais, como: CPA <i>Certified Public Accountants</i> , ou CMA <i>Certified Management Accountant</i> ou ACCA <i>Association of Chartered Certified Accountants</i>	217	0%	1%	22%	3%
Possuem projetos de extensão envolvendo academia e comunidade	215	0%	15%	67%	16%
Participam regularmente de eventos da área pedagógica	210	0%	41%	100%	38%
Possuem experiência como docentes do ensino superior há dois anos	211	11%	89%	100%	18%
Possuem projetos de pesquisas, especificamente, relacionados ao ensino	217	0%	10%	83%	13%
Possuem cursos de formação pedagógica <i>lato sensu</i> especificamente em EDUCAÇÃO	209	0%	12%	71%	15%
Possuem cursos de extensão para formação pedagógica, como, por exemplo, pedagogia universitária, cursos sobre novas tecnologias educacionais, entre outros	218	0%	18%	100%	27%

Pode-se notar que as questões que obtiveram as menores taxas de respostas foram aquelas relativas às publicações (182 respostas para publicações com *Qualis* B2 acima e 178 respostas para demais publicações). Esse resultado era de se esperar, pois as publicações se referem a informações mais específicas do quadro docente, portanto, é natural que alguns gestores não tenham a informação desses números.

Verifica-se, inicialmente, que a “Proporção de docentes doutores”, apresentou um percentual médio de apenas 7% dos quadros docentes das IES investigadas”, sendo 267 doutores

vinculados às 218 instituições pesquisadas. Embora o percentual seja pequeno, apenas nessas 218 IES (24,2% do total), existem mais doutores que o número de titulados em Ciências Contábeis no Brasil. Da mesma forma, o número de docentes nas IES atuantes nos cursos de Ciências Contábeis apurados pelo INEP/MEC, na avaliação de 2009, foi de 6.957 docentes, e, desse total, 1.178 têm títulos de doutor, ou seja, 16,9%⁴². Em outras palavras, esses dados apontam que o número de doutores titulados em outras áreas e atuantes nos cursos de Ciências Contábeis é maior que o número de doutores titulados em Ciências Contábeis. Essa realidade é decorrência do tardio desenvolvimento da pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis no Brasil. Por um longo período, existiu apenas uma programa de doutorado em Ciências Contábeis no país, o Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade da FEA/USP. Somente no ano de 2008, foi autorizado, pela CAPES, o segundo programa de doutorado em Ciências Contábeis. Atualmente, existem quatro programas dessa natureza, no Brasil.

Se o número de doutores é pequeno, a quantidade de professores com publicações, consequentemente, também é pequena. Em média, apenas 14% dos quadros docentes das IES investigadas têm publicações em periódicos científicos internacionais ou com *Qualis/CAPES* A1, A2, B1 ou B2, e, 24% têm publicações em outros periódicos. Da mesma forma, a participação em grupos de pesquisa apresentou um percentual médio de apenas 21%.

Já os percentuais relativos à profissão contábil foram, quase todos, maiores, notadamente, aqueles relacionados à experiência profissional, que ficaram acima de 50%, exceção feita às credenciais internacionais (1%) e credencial de auditor da CVM (5%), que foram baixas.

As variáveis relacionadas à qualificação pedagógica foram quase todas muito baixas, sendo três delas abaixo de 20%: “Possuem projetos de pesquisas especificamente relacionados ao ensino” (10%); “Possuem cursos de formação pedagógica *lato sensu* especificamente em Educação” (12%); e “Possuem cursos de extensão para formação pedagógica (exemplos: pedagogia universitária, cursos sobre novas tecnologias educacionais, entre outros)” (18%). A variável “Participam regularmente de eventos da área pedagógica” foi assinalada por 41% dos

⁴² A diferença de percentuais apurada é porque, na avaliação do INEP/MEC, foram analisados todos os docentes que ministram aulas no curso, enquanto nesta pesquisa foram avaliados apenas os docentes que ministram aulas de Contabilidade.

respondentes. Apenas a variável “Têm experiência como docentes superior há dois anos” atingiu percentual maior (89%), o que também já era esperado.

Além das variáveis apresentadas na Tabela 13, o questionário contemplava mais duas questões com as seguintes variáveis: (a) *Reputação do programa de mestrado ou doutorado*; (b) *A qualidade da tese ou dissertação*. Esses dois fatores haviam sido sugeridos durante a realização da técnica *Delphi* pelos especialistas estrangeiros. No cenário anglo saxônico essa análise é perfeitamente natural, já que naqueles contextos existem muitos programas de pós-graduação *stricto sensu*. No entanto, no Brasil, tal análise não tem muito sentido no campo da Contabilidade, em virtude da pouquíssima quantidade de programas existentes. Assim, foram obtidas pouquíssimas respostas as esses fatores, razão pela qual eles foram excluídos da análise.

4.2.1.4 Perfil do Docente Atuante nas Instituições Investigadas

Nesta seção, procura-se desenhar o perfil predominante das qualificações do docente que atua nas instituições pesquisadas, considerando-se três grupos: a) IES com conceitos ENADE 1 e 2; b) IES com conceito ENADE 3; e c) IES com conceitos ENADE 4 e 5.

4.2.1.4.1. Docentes das IES com Conceitos ENADE 1 e 2

Entre os docentes atuantes no primeiro grupo (IES com conceito ENADE 1 e 2) 5% têm titulação de doutorado e 31% de mestrado. Apenas 10% desses professores possuem publicações internacionais ou com *Qualis* B2 acima. Quando se analisam outras publicações e a participação em grupos de pesquisas, o percentual é de 16%. A participação regular em eventos científicos da área contábil é de 27%, mas apenas 2% participa em associações de pesquisa, como ANPAD, ANPCONT e CAPES.

O percentual dos docentes desse grupo que realizam pesquisas aplicadas ou participam de projetos de extensão, é de 12%, mas a participação em eventos profissionais é de 42%. Em termos de experiência profissional, 67% a têm na área contábil, 48% em assessorias e consultorias e 47% na área de gestão/administração. Esses docentes possuem as credenciais nacionais CRC (72%) e CVM (4%), mas não possuem credenciais internacionais.

Em termos de experiência com docência, 85% dos docentes do primeiro grupo a têm superior a dois anos, 38% desse grupo participa regularmente de eventos da área pedagógica e, ainda, 9% realiza pesquisas na área pedagógica. Esse grupo também apresenta a média de 14% de seus docentes com cursos de especialização *lato sensu* na área pedagógica e 9% com cursos de pequena duração, como pedagogia universitária.

4.2.1.4.2. Docentes das IES com Conceito ENADE 3

Entre os docentes atuantes no segundo grupo (IES com conceito ENADE 3) apenas 5% também têm titulação de doutorado, mas o percentual de professores com título de mestrado é de 41%. Apenas 9% desses professores possuem publicações internacionais ou com *Qualis* B2 acima. Mas, quando se analisam outras publicações, a média é de 17%, enquanto que a participação em grupos de pesquisas é de 19%. A participação regular em eventos científicos da área contábil é de 31%. Já a participação em associações de pesquisa, como ANPAD, ANPCONT e CAPES, corresponde a 7%.

O percentual de docentes do grupo com conceito 3 na avaliação ENADE que realizam pesquisas aplicadas é de 16%, enquanto que aqueles que participam de projetos de extensão é de 14%, e a participação em eventos profissionais é de 48%. Em termos de experiência profissional, 76% a têm na área contábil, 52% em assessorias e consultorias e 54% na área de gestão/administração. Esses professores possuem as credenciais nacionais CRC (77%) e CVM (6%) e credenciais internacionais CPA, CMA ou ACCA (1%).

Ainda, 90% dos docentes do segundo grupo têm tempo de experiência na área do ensino superior há dois anos, 45% desse grupo participa regularmente de eventos da área pedagógica, e 10% realiza pesquisas na área pedagógica. Esse grupo também apresenta a média de 11% de seus docentes com cursos de especialização *lato sensu* na área pedagógica e 20% com cursos de pequena duração, como pedagogia universitária.

4.2.1.4.3. Docentes das IES com Conceitos ENADE 4 e 5

Entre os docentes atuantes no terceiro grupo (IES com conceito ENADE 4 e 5) a titulação de doutorado é de 15%, e de mestrado de 61%. Em média, 27% desses professores possuem publicações internacionais ou com *qualis* B2 ou acima e, 38% deles possuem outras publicações, enquanto que a participação em grupos de pesquisas é de 30%. A participação regular em eventos científicos da área contábil apresenta um percentual de 42%. Já a participação em associações de pesquisa, como ANPAD, ANPCONT e CAPES, atinge 11%.

O percentual dos docentes desse grupo que realiza pesquisas aplicadas é de 30%, enquanto que aqueles que participam de projetos de extensão representam 19%, e a participação média em eventos profissionais, 47%. Em termos de experiência profissional, 78% a têm na área contábil, 60% em assessorias e consultorias e 51% na área de gestão/administração. Esses docentes possuem as credenciais nacionais CRC (80%) e CVM (5%) e credenciais internacionais CPA, CMA ou ACCA (1%).

Ainda em relação ao terceiro grupo, 92% dos docentes têm experiência na área de ensino superior a dois anos, 29% desse grupo participa regularmente de eventos da área pedagógica, e 12% realiza pesquisas na área educacional. Esse grupo também apresenta a média de 8% de seus docentes com cursos de especialização *lato sensu* na área pedagógica e 15% com cursos de pequena duração, como pedagogia universitária.

4.2.1.5 Qualificação Acadêmica

Nesta seção, são apresentadas informações detalhadas sobre a qualificação acadêmica. Para cálculo do índice relativo à Qac foi feita a média aritmética das proporções de cada um dos fatores constituintes da referida qualificação: “Proporção de docentes doutores”; “Proporção de docentes com titulação mínima de mestres”; “Publicações em periódicos científicos internacionais ou com Qualis/CAPES = A1, A2, B1 ou B2”; “Publicações em periódicos com Qualis até B3 inclusive ou não classificados no Qualis”; “Participam de grupos de pesquisas”; “Participam regularmente de eventos científicos da área contábil”; “Participam de associações ou órgãos de pesquisa exemplos: ANPAD, ANPCONT, CAPES”.

O Gráfico 9 apresenta a média da qualificação acadêmica, por estado, e a média, por região do Brasil. Observa-se que as regiões Sul e Sudeste são as que apresentam as maiores médias de qualificação acadêmica (24% e 22%, respectivamente). Nessas regiões, observa-se que os estados de Espírito Santo (29%) e Santa Catarina (27%) se destacam. No caso do Espírito Santo, ressalta-se o seguinte: havia apenas seis instituições respondentes à pesquisa, sendo uma delas a Faculdade Fucape e a outra, a Universidade Federal do Espírito Santo. As titulações e produções científicas dessas duas instituições elevaram a média estadual. Em Santa Catarina, ocorreu o mesmo, ou seja, havia 15 instituições respondentes, sendo seis delas universidades. São Paulo foi o estado que apresentou a menor média, em função da grande quantidade de faculdades (com poucos professores titulados e pouca pesquisa) respondentes à pesquisa, o que, inclusive, provocou redução na média da Região para 22%.

Gráfico 9 – Qualificação Acadêmica por Estado e Região

Nota: μ = média da região

As regiões Nordeste e Centro-oeste apresentaram qualificações acadêmicas médias de 21%, tendo os estados do Rio Grande do Norte (28%), Mato Grosso do Sul (27%) e Pernambuco (27%) obtido as maiores médias. Nesses estados, havia duas universidades entre os poucos respondentes (três respondentes em cada um dos dois primeiros e quatro no último).

Já os estados Maranhão (12%), Sergipe (12%) e Piauí (14%) apresentaram os menores percentuais de qualificação acadêmica em suas regiões. Esses estados, de fato, apresentaram baixa quantidade de titulação (doutores) e de publicações.

A região Norte foi a que apresentou a menor média na qualificação acadêmica dos docentes (19%), sendo o Acre (8%) e o Amazonas (13%) os estados que obtiveram os menores percentuais da região. Esses estados também apresentaram poucas instituições respondentes à pesquisa, as quais têm pouca publicação e poucos docentes titulados. No estado do Acre, especificamente, não havia nenhum doutor ministrando aulas no curso de Ciências Contábeis da IES investigada.

4.2.1.6 Qualificação Profissional

Para cálculo do índice relativo à Qpr foi feita a média aritmética das proporções de cada um dos fatores componentes dessa qualificação: “Participam regularmente de eventos profissionais da área contábil”; “Têm experiência de atuação na profissão contábil mínima de dois anos, com exceção da academia”; “Têm experiência com consultorias, assessorias ou como pareceristas técnicos na área contábil”; “Têm experiência de atuação na área de gestão/administração empresarial”; “Possuem certificação profissional na área contábil (p.e. registro junto ao CRC)”; “Possuem certificação de auditor independente CVM”; “Possuem certificações profissionais internacionais, como: CPA Certified Public Accountants, ou CMA Certified Management Accountant ou ACCA Association of Chartered Certified Accountants”; “Possuem projetos de extensão envolvendo academia e comunidade”; “Possuem projetos de pesquisas aplicadas na área contábil academia/mercado”.

De acordo com os dados apresentados no Gráfico 10, nota-se que as qualificações profissionais entre as regiões brasileiras não foram muito diferentes. As duas regiões que apresentaram maior homogeneidade entre os estados foram a região Sul, que apresentou a maior média (41%), e a região Sudeste, com 38%. A região Nordeste apresentou percentual médio de 37%, já as regiões Centro-Oeste e Norte obtiveram percentual médio de 34%.

Ao analisar o Gráfico 10, observa-se que um estado se destaca por apresentar médias de qualificação profissional bastante superior aos demais: o Amapá. Para esse estado, houve apenas uma instituição respondente com um quadro de apenas 8 docentes. De acordo com as respostas dessa IES, em quatro das oito variáveis relativas à qualificação profissional, a instituição possui 100% do quadro com tais atributos, sendo elas: “Participam regularmente

de eventos profissionais da área contábil”; “Têm experiência de atuação na profissão contábil mínima de dois anos, com exceção da academia”; “Têm experiência com consultorias, assessorias ou como pareceristas técnicos na área contábil”; e “Possuem certificação profissional na área contábil (registro junto ao CRC)”.

Gráfico 10 – Qualificação Profissional por Estado e Região

Nota: μ = média da região

Os estados do Amazonas e Piauí apresentaram as menores médias de qualificação profissional. No entanto, o número de respostas obtidas nesses estados foi muito pequeno: um respondente no Piauí, e dois no Amazonas. Os percentuais de professores com os atributos da qualificação profissional, nessas IES, foram realmente baixos. Além disso, nenhum dos docentes vinculados a essas instituições possuem credenciais internacionais ou de auditores vinculados à Comissão de Valores Mobiliários.

4.2.1.7 Qualificação Pedagógica

Para cálculo do índice relativo à Qpe foi feita a média aritmética das proporções de cada um dos fatores componentes dessa qualificação: “Participam regularmente de eventos da área pedagógica”; “Têm experiência como docente superior a dois anos”; “Possuem projetos de pesquisas especificamente relacionados ao ensino”; “Possuem cursos de formação pedagógica *lato sensu* especificamente em Educação”; “Possuem cursos de extensão para formação

pedagógica exemplos: pedagogia universitária, cursos sobre novas tecnologias educacionais, entre outros”.

De acordo com os dados apresentados no Gráfico 10, nota-se que as qualificações pedagógicas entre as regiões brasileiras não foram muito diferentes. Os percentuais foram: região Centro-Oeste (30%); região Norte (36%); região Nordeste (33%); região Sudeste (33%) e região Sul (37%).

Gráfico 11 – Qualificação Pedagógica por Estado e Região

Nota: μ = média da região

As regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste apresentaram dados mais homogêneos entre seus respectivos estados, enquanto que as regiões Norte e Nordeste foram mais heterogêneas. Os estados do Amapá e Sergipe foram os que apresentaram as maiores médias. Os respondentes desses estados apontaram altos percentuais de participação do quadro docente nas atividades pedagógicas, notadamente, aquelas desenvolvidas pelas próprias instituições (principalmente cursos de pedagogia universitária e participação em eventos da área pedagógica). Ainda, os respondentes apontaram altos percentuais de experiência do quadro docente na atividade de professor. Além disso, o Amapá, como já mencionado, teve apenas um respondente à pesquisa, com um quadro de 8 professores. Já o estado de Sergipe apresentou duas IES respondentes com dez docentes em cada uma.

Os estados com os menores percentuais de qualificação pedagógica foram o Acre (14%) e Amazonas (20%). Esses estados apresentaram poucos respondentes, apenas um no Acre (com um quadro de apenas cinco professores) e dois no Amazonas. Além disso, nesses estados, nenhum professor participa de eventos na área pedagógica ou faz cursos de pedagogia universitária. Também é, nessas instituições, praticamente nula a existência de docentes com cursos *lato sensu* na área pedagógica, ministrando aulas no curso de Ciências Contábeis.

4.2.1.8 ENADE dos Cursos de Ciências Contábeis

O Gráfico 12 apresenta as qualificações docentes médias comparadas à média dos resultados da avaliação ENADE (%), por região. Diferentemente das análises anteriores, que contemplaram as 218 IES respondentes, as informações a seguir referem-se apenas às 171 IES que apresentaram conceitos na avaliação ENADE, em 2009.

Gráfico 12 – Qualificações Docentes e ENADE por Região

De acordo com o Gráfico 12, a região Sul é a aquela que apresenta as maiores médias de resultados ENADE e, também, a região que apresenta as maiores médias das qualificações

acadêmica, profissional e pedagógica (para as 171 IES com conceitos na avaliação ENADE). Em seguida, vem a região Sudeste, que apresenta a segunda maior média ENADE, e as segundas maiores médias das qualificações acadêmica e profissional. As menores médias da avaliação ENADE e qualificação acadêmica ocorreram na região Norte. Nota-se, também, que, nessa região, as qualificações pedagógica e profissional assumem tendências contrárias àquelas do resultado ENADE.

Detalhando ainda mais as informações apresentadas, o Gráfico 13 apresenta os resultados das qualificações acadêmica, profissional, pedagógica e o conceito ENADE médios, por estado brasileiro, das 171 IES que apresentaram conceitos na avaliação ENADE (2009). As informações estão colocadas em ordem crescente, por resultado médio ENADE.

Gráfico 13 – Qualificações Docentes e ENADE por Estado

Como evidenciado no Gráfico 12, o Estado do Amapá apresenta comportamento destoante dos demais, no que se refere ao resultado da avaliação ENADE e às qualificações profissionais e pedagógicas, enquanto que o estado de Sergipe, em se tratando de qualificação pedagógica, difere dos demais, conforme já havia sido diagnosticado anteriormente.

Os gráficos a seguir apresentam as variáveis pesquisadas com os resultados em três grupos: a) IES com conceitos ENADE 1 e 2; b) IES com conceito ENADE 3; e c) IES com conceitos ENADE 4 e 5. Para facilitar a visualização, as variáveis foram divididas em dois grupos. No Gráfico 14, estão apresentadas as variáveis que obtiveram as maiores médias.

Gráfico 14 – Qualificações Docentes por Conceito ENADE (1)

De acordo com o Gráfico 14, as IES com conceitos 4 e 5, em geral, apresentaram as maiores médias, exceto nas variáveis “participação em eventos da área pedagógica” e “experiência de atuação na área de gestão/administração empresarial”. Já as IES com conceitos 1 e 2, em geral, apresentaram os menores percentuais, exceto na variável “participação em eventos da área pedagógica”.

No Gráfico 15, estão apresentadas as variáveis que obtiveram as menores médias, o qual evidencia, claramente, a superioridade das instituições com conceitos 4 e 5 ENADE nas

variáveis acadêmicas relacionadas à titulação, publicações e pesquisa. São elas: “Proporção de docentes doutores”; “Publicações em periódicos científicos internacionais ou com *Qualis*/CAPES = A1, A2, B1 ou B2”; “Publicações em periódicos com *Qualis* até B3 inclusive ou não classificados no *Qualis*”; “Participam de grupos de pesquisas”; “Participam de associações ou órgãos de pesquisa exemplos: ANPAD, ANPCONT, CAPES”; “Possuem projetos de pesquisas aplicadas na área contábil academia/mercado”; “Possuem projetos de extensão envolvendo academia e comunidade”; “Possuem projetos de pesquisas especificamente relacionados ao ensino”. Coerentemente, as IES com conceitos ENADE 1 e 2 são as instituições com os menores percentuais, nessas variáveis.

Gráfico 15 – Qualificações Docentes por Conceito ENADE (2)

O Gráfico 15 também mostra as variáveis com percentuais muito baixos, como: “Possuem certificação de auditor independente CVM” (5%); “Possuem certificações profissionais internacionais, como: CPA Certified Public Accountants, ou CMA Certified Management Accountant ou ACCA Association of Chartered Certified Accountants” (1%). Esses resultados evidenciam que pouquíssimos docentes possuem esses atributos.

4.2.2 Resultado da Regressão Linear Múltipla

Para testar as hipóteses envolvendo resultados do ENADE, foram consideradas apenas as 171 instituições que possuíam conceito na avaliação ENADE de alunos concluintes. As 47 IES que, por motivos diversos, não apresentaram resultados na avaliação (sem conceito), não puderam fazer parte da análise. As 171 instituições consideradas representam 23,4% das 730 IES que obtiveram conceitos na referida avaliação em 2009.

Inicialmente, foi elaborado o gráfico com a dispersão dos dados entre as qualificações acadêmica, profissional, pedagógica e os resultados ENADE dos alunos concluintes (Ilustração 12).

Ilustração 12 – Dispersão das Qualificações Acadêmicas *versus* ENADE

Visualmente, não se percebem fortes correlações entre ENADE e as qualificações em análise, porém nota-se claramente uma associação linear entre a qualificação acadêmica e ENADE,

bem como entre as qualificações profissional e pedagógica. Assim, o próximo passo é regredir as qualificações acadêmica, profissional, pedagógica e ENADE.

O teste de hipótese para a significância da regressão, conforme visto anteriormente, tem como objetivo determinar se existe uma relação linear entre a variável de resposta y (conceito ENADE) e o conjunto de regressores $Qac(x_1)$, $Qpr(x_2)$ e $Qpe(x_3)$. As hipóteses apropriadas são:

$$H_0: \beta_1 = \beta_2 = \beta_3 = 0 \text{ versus } H_1: \beta_j \neq 0 \text{ para no mínimo um } j, j = 1, 2, 3.$$

De acordo com a Tabela 14, que apresenta a análise de variância, rejeita-se H_0 , ou seja, existe pelo menos uma variável significativa no modelo.

Tabela 14 – Análise de Variância

Modelo	GL ⁽¹⁾	SQ ⁽¹⁾	QM ⁽³⁾	F ⁽⁴⁾	p-valor ⁽⁵⁾
Regressão	3	24,938	8,313	13,932	< 0,000
Resíduo	167	99,646	,597		
Total	170	124,585			

⁽¹⁾GL: é o número de graus de liberdade; ⁽²⁾SQ: soma de quadrado; ⁽³⁾QM: Quadrado Médio (variância); ⁽⁴⁾F: valor da estatística F; ⁽⁵⁾p-valor: valor da probabilidade de se obter o efeito observado (ou um valor menos provável), dado que a hipótese nula é verdadeira.

A Tabela 15 apresenta os coeficientes apresentados pela regressão. Conforme pode ser notado, apenas a qualificação acadêmica apresentou significância ao nível de 5% (p-valor = 0,000).

Tabela 15 – Estatísticas referentes ao modelo de regressão estimado.

Parâmetros	Estimativas ⁽¹⁾	t ⁽²⁾	p-valor
Intercepto (β_0)	2,222	11,065	< 0,000
Qpr (β_1)	0,332	0,643	0,521
Qpe (β_2)	-0,914	-1,829	0,069
Qac (β_3)	2,487	5,946	< 0,000

⁽¹⁾Estimativas: estimativas dos parâmetros; ⁽²⁾t: valor da estatística t

A partir da Tabela 15, observa-se que apenas a variável Qac é significativa ao nível de 5%, ou seja, a variável ENADE estabelece uma relação linear significativa apenas com a variável Qualificação Acadêmica (Qac). Portanto, para se ter noção real da relação entre desempenho

ENADE e Qualificação Acadêmica, ajustou-se o seguinte modelo, em que E é o termo do erro:

$$\text{ENADE} = \beta_0 + \beta_1 Qac. + E$$

Tabela 16 – Sumário do Modelo

Parâmetros	Estimativas	p-valor	R ²	R ² _{Ajustado}
Intercepto (β_0)	2.0551	< 0,000	0,184	0,179
Qac (β_1)	2.4448	< 0,000		

Os pressupostos para o referido modelo são: normalidade e homocedasticidade dos resíduos, e não colinearidade entre as variáveis. Na Tabela 19, são apresentados resultados a respeito da normalidade dos resíduos do modelo ajustado. Para tanto, foram utilizados os testes Kolmogorov-Smirnov e Shapiro Wilk. De acordo com os referidos testes, ao nível de significância de 1%, tem-se que os resíduos possuem distribuição normal (nos dois testes), visto que o p-valor foi maior que 1%.

Tabela 17 – Testes de Normalidade e Independência dos Resíduos

Kolmogorov-Smirnov ^a		Shapiro-Wilk	
⁽¹⁾ KS	p-valor	⁽²⁾ SW	p-valor
0,082	0,023	0,981	0,051

⁽¹⁾KS: estatística de Kolmogorov-Smirnov; ⁽³⁾SW: estatística de Shapiro-Wilk.

O poder explicativo do modelo (R²) é baixo, conforme Tabela 16. Isso ocorre porque existem outras variáveis relativas ao desempenho discente que não foram contempladas neste estudo, por não fazerem parte das qualificações docentes, ou seja, “vários fatores, fora do controle das escolas, afetam o desempenho dos alunos: *background* familiar, habilidade do indivíduo, fatores históricos da formação educacional do aluno e a qualidade/formação dos colegas de classe” (ANDRADE, 2011, p. 335). Além disso, existem fatores internos, como infraestrutura da IES (bibliotecas, laboratórios, ambiente de aula) e programa pedagógico (AACSB, 2010c; BRASIL, 2008a).

De acordo com Fávero *et al* (2009, p. 357), o problema de heterocedasticidade ocorre porque “[...] alguns resíduos podem apresentar correlação com uma (ou até mais) variável explicativa e, desse modo, podem variar em função dela”. Para Fávero *et al* (2009, pp 377-378), a heterocedasticidade poderá ser testada por meio do teste de Glejser, “[...] regredindo os termos do erro em função de cada uma das variáveis explicativas em diversas formas [linear,

logarítmica e inversa]”. A Tabela 18 apresenta o resultado da regressão linear dos termos do erro obtido por meio do procedimento *stepwise* com a variável explicativa Qac.

Tabela 18 – Testes de Glejser com Especificação Linear para a Variável Qac

Modelo		Coeficientes não Padronizados		Coeficientes não Padronizados	t	Sig.
		B	Erro Padrão	Beta	B	Erro Padrão
1	(Constant)	-4,67E-016	,106		,000	1,000
	Qac	,000	,396	,000	,000	1,000

Variável Dependente: Resíduo não padronizado

Note-se que as especificações lineares do teste de Glejser mostraram que não há relação entre a variável explicativa Qac e os termos do erro obtidos no modelo de regressão múltipla, o que demonstra a não-existência de heterocedasticidade.

O problema de multicolinearidade, que é a correlação elevada entre variáveis explicativas, não ocorreu porque houve apenas uma variável explicativa significativa no modelo, a Qac. Nesse caso, ambas as estatísticas, VIF (*Variance Inflation Factor*) e Tolerância (*Tolerance*), são iguais a 1,000.

4.2.3 Resultados das Correlações

Para testar as correlações entre as qualificações acadêmica, profissional, pedagógica e ENADE, foi realizado o teste da normalidade das três qualificações. Como não houve normalidade, foi utilizado o teste de correlação não paramétrico de Spearman (Tabela 19).

De acordo com a Tabela 19, houve correlação positiva significativa entre o índice Qac e os resultados da prova ENADE, de alunos concluintes, o que permite afirmar que quanto maior o nível de qualificação acadêmica do quadro docente da instituição, maiores serão as notas dos alunos concluintes do curso no resultado ENADE, ou seja, o desempenho discente está associado à qualificação acadêmica (titulação, pesquisa, publicações etc.) do quadro docente, conforme preconiza a literatura.

Tabela 19 – Correlações: Qualificações Docentes e ENADE – Teste de Spearman

Variáveis		ENADE	Qac	Qpr	Qpe
ENADE	Coefficiente de correlação	1,000			
	p-valor	.			
	N	171			
Qac	Coefficiente de correlação	,445**	1,000		
	p-valor	,000	.		
	N	171	171		
Qpr	Coefficiente de correlação	,138	,326**	1,000	
	S p-valor	,072	,000	.	
	N	171	171	171	
Qpe	Coefficiente de correlação	-,007	,242**	,450**	1,000
	p-valor	,926	,001	,000	.
	N	171	171	171	171

** Correlação significativa ao nível de 1%.

Coerente com esses resultados, os achados proporcionados pelo estudo de Bell *et al* (1993, p. 47)⁴³ demonstram que “[...] consistente com outros campos [do saber], há uma associação positiva estatisticamente confiável entre a eficácia no ensino da Contabilidade e a produtividade em pesquisa.” Da mesma forma, Collier (1998) citado por Njoku *et al* (2010), também afirma que existe uma forte ligação entre o ensino de alta qualidade e investigações relevantes. Os depoimentos de alguns respondentes deste estudo reafirmam tal entendimento, como, por exemplo:

Infelizmente, as IES não incentivam os projetos de pesquisa científica e também não apoiam os docentes de forma a possibilitar a dedicação integral. Os docentes das IES em sua maioria ministram aulas por amor a arte de ensinar. A docência é vista como um segundo emprego. Como o salário do docente de IES é baixo, não permite dedicação exclusiva, até por uma questão de sobrevivência. (IES 132)

Dadas as limitações de pessoal e de recursos, resta-nos o papel de estimular cada professor a que procure dar prosseguimento em sua Educação Continuada bem como, incentivá-los à produção de materiais que, gradativamente, consiga alcançar os patamares desejados. (IES 134)

As palavras desses respondentes evidenciam seus entendimentos de que a qualidade do curso está associada à qualificação acadêmica do quadro docente, e que, em seus casos particulares, não têm o apoio institucional.

No entanto, não houve correlação positiva significativa entre o índice Qpr e os resultados do ENADE, como se esperava. Dessa forma, não se pode afirmar que uma instituição com

⁴³ “[...] consistent with other fields, there is a positive, statistically reliable association between accounting teaching effectiveness and research productivity.”

maiores níveis de qualificação profissional tenha melhores resultados em termos de desempenho discente (mensurados pelo exame ENADE). A literatura que defende a necessidade da qualificação profissional, todavia, é extensa (MARSHALL *et al*, 2010; GEARY *et al*, 2010; NJOKU *et al*, 2010; HARMER, 2009; VASCONCELOS, 2009; VOLPATO, 2009; MILEY, 2009; TRAPNELL *et al*, 2009; ANNISSETTE; KIRKHAM, 2007; HEIJDEN, 2003).

Também foi constatado que não existe correlação positiva significativa entre o índice Qpe e desempenho discente (medido pelo resultado do ENADE). Diante desses resultados, não se pode afirmar que uma instituição que tenha um quadro docente com alta qualificação pedagógica vá conseguir que seus alunos tenham melhores níveis de desempenho, apesar da vasta literatura que defende a necessidade da qualificação pedagógica (FRECKA; RECKERS, 2010; MARSHALL *et al*, 2010; MIRANDA, 2010; ALMEIDA; PIMENTA, 2009; EZCURRA, 2009; SEVERINO, 2009; ANDERE; ARAÚJO, 2008; SLOMSKI, 2009; SHULMAN, 2005a; LAFFIN, 2005; MASETTO, 2003b; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; VEIGA; CASTANHO, 2000; LEITE, 1999; CUNHA, Maria, 1998; TARDIF *et al*, 1991; SHULMAN, 1986).

Diante desses resultados, pode-se afirmar que a hipótese “H₁: os cursos que apresentaram maiores resultados na avaliação ENADE de alunos concluintes são aqueles que possuem também os maiores níveis de qualificação do quadro docente (acadêmica, profissional e pedagógica)” foi aceita apenas parcialmente, ou seja, apenas a qualificação acadêmica está associada ao desempenho discente medido pelo ENADE.

A hipótese “H₂: Há correlação positiva significativa entre a Qpe e a Qac” foi aceita. Assim, os professores com maiores níveis de qualificação pedagógica também possuem maiores níveis de qualificação acadêmica. Esse resultado pode significar que os professores com maiores níveis de formação pedagógica despertam o desejo de reflexão sobre sua atividade, conforme destacam os autores que valorizam o denominado “professor reflexivo” (SCHÖN, 2000; ALARÇÃO, 1995; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Mas pode ocorrer, também, o inverso, os professores envolvidos na pesquisa se conscientizem da necessidade de qualificação pedagógica. Assim, o que se pode afirmar, com base nesses resultados, é que os dois tipos de qualificação estão associados.

A Tabela 19 também mostra que existem outras correlações positivas significativas: entre a qualificação acadêmica e qualificação profissional, e entre a qualificação pedagógica e qualificação profissional, ou seja, todas as qualificações possuem correlações positivas entre si, revelando que as IES com maiores índices em uma qualificação também possuem maiores índices em outras.

Finalmente, a Tabela 20 (apresentada parcialmente) mostra as correlações entre as 21 variáveis investigadas e o resultado ENADE.

Tabela 20 – Correlações: Variáveis e ENADE

Variáveis	Teste	n	Coefficiente de Correlação	p-valor
ENADE	Correlação de Pearson	171	1	.
Docentes Doutores	Correlação de Spearman	171	0,267(**)	0
Docentes Mestres	Correlação de Pearson	171	0,452(**)	0
Publicações > B2	Correlação de Spearman	140	0,270(**)	0,001
Publicações < B20	Correlação de Spearman	137	0,339(**)	0
Grupos de Pesquisas	Correlação de Spearman	163	0,265(**)	0,001
Eventos Científicos Contabilidade	Correlação de Spearman	167	0,189(*)	0,014
Associações de classe	Correlação de Spearman	169	0,327(**)	0
Pesquisas Aplicadas	Correlação de Spearman	171	0,347(**)	0
Eventos Profissionais Contabilidade	Correlação de Pearson	168	0,055	0,479
Experiência Profissional	Correlação de Spearman	169	0,032	0,678
Experiência Consultorias	Correlação de Spearman	170	0,111	0,148
Experiência Gestão	Correlação de Pearson	167	-0,069	0,375
Registro no CRC	Correlação de Spearman	161	0,082	0,298
Registro na CVM	Correlação de Spearman	171	0,018	0,82
Registro CPA/CMA/ACCA	Correlação de Spearman	170	0,15	0,052
Projetos de Extensão	Correlação de Spearman	170	0,178(*)	0,021
Eventos Área Pedagógica	Correlação de Spearman	163	-0,101	0,199
Experiência na Docência	Correlação de Spearman	167	0,104	0,181
Pesquisas sobre Ensino	Correlação de Spearman	171	0,112	0,145
Cursos <i>Lato Sensu</i> Didática	Correlação de Spearman	164	-0,072	0,36
Cursos de Pedagogia Universitária	Correlação de Spearman	171	0,106	0,17

** Correlação significativa ao nível de 1%. * Correlação significativa ao nível de 5%

Todas as variáveis componentes da qualificação acadêmica apresentaram correlação significativa positiva com o resultado da avaliação ENADE. Apenas a variável “Participa de eventos científicos da área contábil” apresentou correlação significativa positiva ao nível de 5%, enquanto que, para as demais, o nível de significância foi de 1%, conforme destacado na Tabela 20.

Com relação à qualificação profissional, a variável “Projetos de pesquisas aplicadas na área contábil academia/mercado” foi a única que apresentou correlação positiva significativa a 1% (variável essa também relacionada à pesquisa), e a variável “Possuem projetos de extensão envolvendo academia e comunidade” apresentou correlação positiva significativa a 5%, e nenhuma das variáveis componentes da qualificação pedagógica apresentou correlação positiva significativa.

4.2.4 Resultados do Teste de Proporções

O teste de proporções foi utilizado para testar a hipótese “ H_3 : A Qac nas IES públicas é significativamente maior que nas IES particulares”. Dentre as 171 instituições que apresentaram conceitos na avaliação ENADE, em 2009, 40 eram IES públicas, e 131 IES, privadas.

Inicialmente, foi feito o teste de Kolmogorv-Smirnov para avaliar a normalidade dos dados, conforme apresenta a Tabela 21.

Tabela 21 – Teste de Normalidade – IES Públicas x Privadas		
Variáveis	<u>Kolmogorov-Smirnov¹</u>	
	Estatística	p-valor
Qac IES Privadas	,135	,043
Qac IES Públicas	,091	,200*
Qpr IES Privadas	,072	,200*
Qpr IES Públicas	,083	,200*
Qpe IES Privadas	,122	,097
Qpe IES Públicas	,107	,200*

As hipóteses do teste são as seguintes:

H_0 : A amostra provém de uma população normal

H_1 : A amostra não provém de uma população normal

A decisão é tomada por meio do p-valor: rejeita-se a hipótese H_0 ao nível de significância (α), se $p\text{-valor} < \alpha$. De acordo com a Tabela 21, ao nível de significância de 1%, tem-se que a pressuposição de normalidade foi satisfeita para todas as variáveis.

A Tabela 22 apresenta as médias, desvio padrão e erro padrão dos fatores constituintes das qualificações acadêmica, profissional e pedagógica das IES públicas e IES Privadas, necessárias para o teste de proporções.

Tabela 22 – Estatísticas Descritivas

Variáveis		N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão
Qac	IES Públicas	40	,3273	,16570	,02620
	IES Privadas	131	,1931	,13283	,01161
Qpr	IES Públicas	40	,3452	,10902	,01724
	IES Privadas	131	,3869	,13742	,01201
Qpe	IES Públicas	40	,2805	,09425	,01490
	IES Privadas	131	,3449	,13709	,01198

Os intervalos de confiança apresentados na Tabela 23 foram estimados a partir da definição, a seguir.

Definição: Se $\hat{p}_a$ e $\hat{p}_b$ são as proporções de sucessos em amostras aleatórias de tamanhos n_a e n_b , respectivamente, e $\hat{q}_a = 1 - \hat{p}_a$ e $\hat{q}_b = 1 - \hat{p}_b$, um intervalo de confiança de $100(1-\alpha)\%$ aproximado para a diferença dos dois parâmetros binomiais $(\hat{p}_a - \hat{p}_b)$ é dado por (WALPOLE *et al.*, 2009):

$$IC(P_a - P_b): (\hat{p}_a - \hat{p}_b) \pm z_{(\alpha/2)} \sqrt{\frac{\hat{p}_a \hat{q}_a}{n_a} + \frac{\hat{p}_b \hat{q}_b}{n_b}}$$

100(1- α)%

em que: $\hat{p}_a$ é a proporção estimada na amostra retirada da população A; $\hat{p}_b$ é a proporção estimada na amostra retirada da população B; n_a e n_b são os tamanhos das amostras retiradas das populações A e B, respectivamente.

As regras de decisão, envolvendo Intervalo de Confiança (IC) para diferença entre duas proporções, são as seguintes:

1. Se o IC incluir o zero, então, $P_a = P_b$;
2. Se o IC não incluir o zero, então, $P_a \neq P_b$. Podendo acontecer:
 - Se os extremos do intervalo forem negativos, então, $P_a < P_b$;
 - Se os extremos do intervalo forem positivos, então, $P_a > P_b$.

A Tabela 23 apresenta os intervalos de confiança para cada uma das três qualificações nas instituições públicas e privadas.

Tabela 23 – Intervalo para diferença entre proporções entre qualificação em instituição pública e privada

Qualificação	$IC_{90\%}(P_{Pub} - P_{Priv})$	
	Limite Inferior	Limite Superior
Acadêmica	0,0024	0,2576
Profissional	-0,1759	0,0959
Pedagógica	-0,1889	0,0689

Por meio da regra de decisão apresentada anteriormente e dos intervalos de confiança acima, pode-se afirmar, com 90% de confiança, que existe diferença significativa apenas para a qualificação Acadêmica, ou seja, a maior proporção de docentes qualificados academicamente se concentra nas instituições públicas. Dentre as 40 IES públicas que compõem a amostra, 37 são universidades, ou seja, os maiores níveis de qualificação acadêmica estão entre as universidades públicas. As falas de alguns respondentes corroboram esses achados.

No Estado do Maranhão, temos poucos mestres em Ciências Contábeis, estes são absorvidos pela Universidade Federal, porém os professores que ministram as aulas de contabilidade, todos são especialistas e estão no mercado de trabalho. (IES 202)

A Instituição de Ensino Superior está mais interessada no assunto manutenção da mesma no MERCADO, do que o assunto EDUCAÇÃO na sua acepção da palavra. Por essa razão NÃO INVESTE na qualificação dos seus docentes como demonstra os resultados das questões apresentadas anteriormente. Essa é uma triste situação, mas real. (IES 257)

Nós estamos estimulando os professores a participar de pós-graduação. Nosso coordenador tem estimulado a participação de alunos e professores em eventos de pesquisa. Como somos uma IES particular, o foco é muito mais no mercado, do que na pesquisa, porém trabalhamos para transformar um pouco essa realidade. Alguns professores já estão participando de processo seletivo de mestrado. (IES 238)

Nossos professores de contabilidade são profissionais bem sucedidos no mercado. Atuam em grandes empresas em cargos de direção e/ou supervisão. Não têm, entretanto, formação em mestrado em função das dificuldades práticas de entrar e frequentar estes cursos. (IES 277)

Esses resultados sustentam o entendimento de Morosini (2000), segundo o qual, a maior parte da pesquisa ocorre, efetivamente, nas instituições públicas. A vocação principal das IES particulares estaria centrada no ensino.

Nota-se, também, na Tabela 22, que as médias da qualificação profissional nas IES privadas são maiores que nas IES públicas (0,3869 x 0,3452). Embora essa diferença não seja estatisticamente significativa, a diferença de médias apresentada é coerente com os resultados

apresentados no teste de hipótese H_2 , pois, se a maior parte do quadro docente das IES públicas está envolvida em pesquisas, é de se esperar que sua atuação no mercado de trabalho também seja menor.

4.2.5 Reflexões Abertas

Nesta seção, são apresentadas falas expressas pelos respondentes no espaço reservado para comentários. Esse espaço é muito importante, pois permite captar informações relevantes sobre a realidade dos cursos de Ciências Contábeis brasileiros que escaparam ao instrumento.

De acordo com os resultados apresentados, a qualificação acadêmica é aquela que mais se associa ao desempenho docente. Como se sabe, para que o professor seja qualificado academicamente, o primeiro passo é a titulação *stricto sensu*. Embora a quantidade de programas na área de Ciências Contábeis tenha evoluído significativamente nos últimos anos, conforme discutido na seção 2.2.1.1, fica evidente, pela fala dos respondentes, que esse número ainda é insuficiente para atender à demanda nacional.

Segundo os respondentes, é “[...] pouca oferta de mestrado e doutorado [...]” (IES 253). É preciso “[...] a abertura de novos cursos *stricto sensu* na área contábil, pois a oferta no país é insignificante.” (IES 12), “[...] em especial no interior dos Estados.” (IES 72), ou seja, “A especialização em nossa área é muito difícil para os profissionais que moram e atuam longe das capitais.” (IES 23). Ainda, “Observo que o Curso de Ciências Contábeis é um dos mais procurados, principalmente em Mato Grosso, para qualificação do profissional, entretanto as ofertas de Cursos de Mestrado e Doutorado deixam muito a desejar.” (IES 255).

Diante desse quadro, os professores têm buscado alternativas. Segundo eles: “Estão faltando cursos de doutorado e mestrado em Ciências Contábeis no país, temos que fazer nossa qualificação na área de Administração entre outras.” (IES 314); “O curso de Ciências Contábeis da IES 75⁴⁴ tem grande carência de docentes qualificados *stricto sensu*. Mas agora estão melhorando, pois os professores estão fazendo doutorado em outras áreas.” (IES 75). Isso ocorre em vários estados brasileiros, pois: “[...] há uma deficiência de vagas nos cursos de mestrado e doutorado no RS, a maioria faz mestrado em Administração.” (IES 17); “Hoje

⁴⁴ Nome fictício.

temos programa MINTER com cinco professores.” (IES 35); “Embora a formação de graduação seja ‘Ciências Contábeis’, fora 3 professores citados acima, os demais possuem mestrado em outras áreas” (IES 172).

Infelizmente, a grande disputa por uma vaga para se cursar Doutorado em Contabilidade nas poucas Instituições que oferecem esse tipo de curso no Brasil, bem como as dificuldades de deslocamentos de docentes da região Norte para os grandes centros do país, faz com que estes profissionais busquem formação em outras áreas que são ofertadas mais facilmente nos Programas de doutoramento Interinstitucionais ofertados na região. (IES 116)

Outro respondente, comentando sobre a difícil formação do quadro docente na região, mencionou: “Esses programas foram Minters na maioria dos casos de qualificação dos professores do departamento [...]” (IES 84). Alternativas, segundo eles, também surgem, como: “Alguns professores fizeram seus mestrados fora do Brasil [...]” (IES 35).

Ainda, de acordo com os respondentes, “[...] como coordenador constato que é muito mais fácil contratar doutores pra ministrar disciplinas não relacionadas à área contábil.” (IES 18); “[...] CFC e USP têm que continuar estimulando a titulação dos professores [...]” (IES 75).

Essas falas, ou melhor, esses apelos, como se sabe, estão certamente influenciados pelos atuais mecanismos de avaliação da CAPES e do próprio Ministério da Educação, em que as titulações e pesquisas têm pesos significativos nos índices de ranqueamento da educação superior no Brasil. Todavia, as mesmas falas reforçam aquilo que todos sabem: a necessidade de expansão da pós-graduação em Ciências Contábeis no Brasil, notadamente, quando se constata que é esse tipo de qualificação docente que se relaciona estatisticamente ao desempenho discente.

4.2.6 Outras Análises

Nesta seção, são feitas análises complementares sobre a associação apurada nas seções anteriores, entre qualificação acadêmica e desempenho discente. São avaliações com outras variáveis da Prova ENADE, bem como os resultados do ENADE (2006) e Exames de Suficiência realizados pelo CFC, no período de 2000 a 2004.

4.2.6.1 Regime de Trabalho

Dentre os cinco fatores excluídos pela comissão de especialistas, na primeira rodada da técnica *Delphi*, três deles estavam relacionados à qualificação acadêmica: i) “título de especialista”; ii) “ser revisor de periódicos científicos ou parecerista”; iii) “atuar em instituições de ensino superior com dedicação exclusiva”. A exclusão desse último fator pareceu contraditória à época, pois é exatamente por meio da dedicação exclusiva que o professor-pesquisador teria mais tempo para dedicar-se à pesquisa. No entanto, seguindo os critérios estabelecidos na técnica *Delphi*, a mencionada variável foi excluída das rodadas seguintes e do instrumento de pesquisa (seção 4.1.3).

Todavia, o Ministério da Educação, para realização da avaliação ENADE e demais índices de ranqueamento dos cursos no ensino superior, levanta várias informações sobre as instituições, sobre os professores e sobre os alunos (conforme seção 2.1.1). Coincidentemente, uma delas é o regime de trabalho dos docentes atuantes no curso. Assim, com essa informação, é possível, à revelia da decisão da comissão de especialistas da técnica *Delphi*, correlacionar a variável “regime de trabalho”, pertencente à qualificação acadêmica, com os resultados apurados na avaliação ENADE de alunos concluintes de 2009.

Para tanto, foi utilizado o teste de correlação não paramétrico de Spearman. A correlação foi positiva e significativa ao nível de 1% (coeficiente de 0,411) e (p-valor = 0,000) para as 171 IES componentes da amostra que tiveram conceitos na avaliação ENADE de 2009. Entre outras coisas, isso significa que a consideração dessa variável poderia elevar o R^2 da regressão linear múltipla aumentando a associação apurada entre qualificação acadêmica e desempenho discente⁴⁵. Reforça também o entendimento de que a qualificação acadêmica é, dentre as três investigadas nesse estudo, aquela que apresenta maiores associações com o desempenho discente.

⁴⁵ Outra variável importante que está associada aos resultados da avaliação ENADE de concluintes é a nota ENADE de alunos ingressantes. Essa variável apresenta índice de correlação de Pearson para as 171 IES investigadas de 0,579 ao nível de significância de 1% (sig. = 0,000). Ou seja, o nível dos alunos que entram nas IES está mais fortemente associado ao resultado do ENADE que as qualificações docentes.

4.2.6.2 Nota ENADE (títulos de mestrado, de doutorado e regime de trabalho)

Com o intuito de avaliar a confiabilidade do instrumento utilizado nesta pesquisa, é possível regredir as variáveis relacionadas à qualificação acadêmica (significativa nesta pesquisa) que foram apuradas na avaliação ENADE, em 2009, contra a variável dependente investigada nesse estudo (resultado da avaliação ENADE para alunos concluintes). As variáveis relacionadas à qualificação acadêmica são: (a) “Nota mestre”, nota atribuída à IES em função da quantidade de professores com título de mestre no quadro docente; (b) “Nota doutor”, nota atribuída à IES em função da quantidade de professores com título de doutor no quadro docente; e (c) “Nota regime”, trata-se de uma nota atribuída à IES em função da quantidade de professores atuantes em regime de dedicação exclusiva (já discutida anteriormente). A amostra é constituída pelas 730 instituições que tiveram conceitos na avaliação ENADE em 2009.

Fazendo a regressão pelo método *stepwise*, verifica-se que as três variáveis são significativas ao nível de 5%, ou seja, estabelecem relações lineares com a variável ENADE, conforme Tabela 24. O R^2 apresentado é de 0,171, enquanto o R^2 ajustado é de 0,168.

Tabela 24 – Estatísticas referentes ao modelo de regressão estimado

	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.	Intervalo de Confiança B(95%)		Estatísticas de Colinearidade	
	B	Erro Padrão	Beta			Limite Inferior	Limite Superior	Tolerância	VIF
(Constante)	1,676	,069		24,294	,000	1,540	1,811		
Nota_mestre	,180	,029	,262	6,224	,000	,123	,236	,644	1,553
Nota_regime	,076	,018	,155	4,316	,000	,041	,110	,891	1,122
Nota_doutor	,073	,028	,110	2,573	,010	,017	,129	,626	1,598

As pressuposições do modelo também foram atendidas, ou seja: não colinearidade entre as variáveis, com VIF inferior a 5,00; normalidade dos resíduos, conforme o teste Kolmogorov-Smirnov Z (sig. = 0,061); e homocedasticidade dos resíduos, pois, de acordo com o teste de Glejser, não há relação entre as variáveis explicativas e os termos do erro obtidos no modelo de regressão múltipla.

Esses resultados atestam novamente a confiabilidade do modelo utilizado nesta pesquisa, uma vez que as variáveis testadas, componentes da qualificação acadêmica, se mantêm relacionadas aos resultados da avaliação ENADE de alunos concluintes.

4.2.6.3 ENADE 2006 *versus* Exame de Suficiência (2000 a 2004)

O Exame de Suficiência foi instituído, inicialmente, em 1999, por meio da Resolução CFC nº 853/99 e vigorou de 2000 a 2004. Nesse período, 150.314 candidatos se inscreveram nas dez edições realizadas. Em defesa do referido exame, o CFC publicou, em 2007, um caderno analítico com o histórico dos resultados das referidas edições (CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE, 2007). Entre os dados divulgados, encontra-se a média obtida pelos alunos de cada IES participante nas dez avaliações e também a média aritmética de todas as avaliações em que as instituições tiveram alunos participantes.

Em 2006, dois anos após o fim do exame de suficiência, foi realizada a primeira avaliação ENADE para alunos do curso de Ciências Contábeis. O exame foi realizado em 772 instituições, cujos resultados foram apresentados na Tabela 1.

Tanto o Exame de Suficiência do CFC quanto a avaliação ENADE têm o objetivo de avaliar o desempenho do discente de Ciências Contábeis. A diferença é que este é emanado do Ministério da Educação enquanto aquele é proveniente do conselho da classe contábil (CFC). Todavia, ambos carecem de evidências empíricas de que efetivamente meçam desempenho discente (ANDRADE, 2011). Portanto, seria interessante verificar se existe alguma associação entre as notas dos dois testes, a fim de saber, pelo menos, se as instituições que têm os melhores desempenhos em um exame são as mesmas que têm os melhores desempenhos no outro. Como não existem informações disponíveis atuais relativas aos dois exames para a realização do teste de correlação, o cálculo será feito com essa ressalva, ou seja, o espaço temporal não é exatamente o mesmo.

Foi verificado que 346 instituições que participaram do ENADE em 2006, e obtiveram conceitos nas faixas de 1 a 5, também haviam participado de alguma(s) das edições do Exame de Suficiência no período de 2000 a 2004, ou seja, essas IES poderiam compor a amostra para o cálculo do coeficiente de correlação. Avaliada a normalidade das duas variáveis, foi feito teste de Correlações de *Pearson* entre os resultados das médias das dez edições do Exame de Suficiência e o resultado da avaliação ENADE. A correlação foi positiva e significativa ao nível de 1% (coeficiente de 0,437) e (p-valor = 0,000).

Ressalvadas as diferenças temporais, verifica-se que as IES com melhores notas no Exame de Suficiência do CFC são também aquelas que possuem os melhores desempenhos na avaliação ENADE.

Posteriormente foi verificado que, dentre as 346 IES analisadas, 102 faziam parte da amostra investigada neste estudo (estavam entre as 218 IES respondentes ao questionário). Ressalvando-se novamente as diferenças temporais, foram correlacionadas as seguintes variáveis dessas 102 IES:

- Exame de Suficiência (média das avaliações de 2000 a 2004)
- Resultado ENADE (avaliação de 2006)
- Qualificação Acadêmica (dados apurados em 2011)
- Qualificação Profissional (dados apurados em 2011)
- Qualificação Pedagógica (dados apurados em 2011)

Tabela 25 – Correlações entre Exame de Suficiência (2000-2004), ENADE (2006) e Qualificações Docentes

Variáveis		Exame de Suficiência	ENADE_2006	Qac	Qpr	Qpe
Exame de Suficiência	Correlação de Pearson	1				
	p-valor					
	N	102				
ENADE_2006	Correlação de Pearson	,470(**)	1			
	p-valor	,000				
	N	102	102			
Qac	Correlação de Pearson	,212(*)	,378(**)	1		
	p-valor	,033	,000			
	N	102	102	102		
Qpr	Correlação de Pearson	-,172	-,022	,285(**)	1	
	p-valor	,084	,828	,004		
	N	102	102	102	102	
Qpe	Correlação de Pearson	-,151	-,152	,105	,465(**)	1
	p-valor	,129	,128	,295	,000	
	N	102	102	102	102	102

** Correlação significativa ao nível de 1%. * Correlação significativa ao nível de 5%

Os resultados apresentados na Tabela 25 mostram correlação positiva significativa (1%) entre as duas avaliações (Exame de Suficiência e ENADE) e correlação positiva significativa (5%) entre a qualificação acadêmica e o Exame de Suficiência. Semelhante aos resultados apurados anteriormente, a qualificação acadêmica permanece significativa e positivamente correlacionada ao ENADE (2006), mas não houve correlação significativa entre as

qualificações profissionais, pedagógicas e as duas avaliações em estudo. Isso significa que, mesmo comparando dados de períodos temporais diferentes como esses, a qualificação acadêmica é a única que apresenta correlações significativas com os indicadores de desempenho discentes (ENADE e Exame de Suficiência). Ou seja, esses resultados também atestam a confiabilidade do modelo utilizado na pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Contabilidade passa nos últimos anos por grandes mudanças, tanto no cenário interno quanto externo. Tais mudanças requerem profissionais qualificados para atuarem no contexto da globalização contábil. No entanto, os mecanismos de avaliação existentes no Brasil (avaliação ENADE de alunos concluintes e exame de suficiência realizado pelo CFC) apontam baixo desempenho do discente de Ciências Contábeis.

Como se sabe, os protagonistas do processo de ensino e aprendizagem são alunos e professores. Nesse sentido, espera-se que docentes qualificados contribuam significativamente no desempenho discente. Mas a qualificação do docente que ensina Contabilidade é um assunto complexo, de difícil mensuração. Por um lado, os pesquisadores da área educacional enfatizam a necessidade de uma formação pedagógica sistematizada para todos os professores que atuam no ensino superior. Por outro, os pesquisadores da área contábil, dentro e fora do Brasil, discutem acaloradamente as qualificações acadêmicas *versus* qualificações profissionais. Portanto, três qualificações se colocam: qualificação acadêmica, qualificação profissional e qualificação pedagógica. Assim, o presente estudo teve como questão de pesquisa investigar qual a relação existente entre desempenho discente e qualificação docente nos cursos de Ciências Contábeis brasileiros.

Na primeira fase da pesquisa, foram levantados, a partir da literatura compulsada, os fatores componentes das qualificações investigadas. Esses fatores foram submetidos a uma comissão de 21 especialistas por meio da técnica *Delphi*. Dos 22 fatores apresentados à comissão, foram excluídos cinco e incluídos treze novos fatores nas três rodadas realizadas. A lista de 30 fatores validada pela comissão foi investigada em uma amostra de 218 IES com cursos de Ciências Contábeis no Brasil.

Foi constatado que o percentual de docentes com títulos de doutor atuantes no ensino de Contabilidade é muito pequeno, apenas 7%, sendo maior o número de doutores titulados em outras áreas atuantes nos cursos de Ciências Contábeis que o número de doutores titulados em Ciências Contábeis. Da mesma forma, apenas 14% dos quadros docentes das IES investigadas têm publicações em periódicos científicos internacionais ou com os conceitos *Qualis/CAPES*

A1, A2, B1 ou B2. Quando se analisam publicações em outros periódicos, o percentual sobe para apenas 24%. Também foi verificado que apenas 1% dos docentes atuantes nas IES investigadas possui credenciais internacionais e somente 5% possui a credencial de auditor da Comissão de Valores Mobiliários. Além disso, foi constatado que as variáveis relacionadas à qualificação pedagógica apresentaram índices inferiores a 20%, exceto a participação em eventos e o tempo de experiência como professor.

Ao analisar os fatores relativos às ações institucionais de qualificação docente nas IES, foi verificado que as instituições com conceitos ENADE 1 e 2 estavam mais preocupadas com os processos avaliativos que com os demais tipos de ações voltadas para a formação pedagógica do quadro docente. Já as IES com conceito ENADE 3 demonstraram maior preocupação com cursos de atualização (pedagogia universitária, *workshops* sobre ensino, participação em eventos de natureza pedagógica, etc.) sobre o processo de ensino e aprendizado para os docentes. As instituições com conceitos ENADE 4 e 5 se preocupam, mais que as demais, com as ações relacionadas à pesquisa sobre o processo de ensino e aprendizado.

A região Sul é a que apresenta as maiores médias de resultados ENADE e também a região que apresenta as maiores médias das qualificações acadêmica, profissional e pedagógica (para as 171 IES com conceitos na avaliação ENADE). Em seguida, vem a região Sudeste, que apresenta a segunda maior média ENADE, e as segundas maiores médias das qualificações acadêmica e profissional. As menores médias da avaliação ENADE e qualificação acadêmica ocorreram na região Norte.

Ao testar as hipóteses, constatou-se que a “H₁: os cursos que apresentaram maiores resultados na avaliação ENADE de alunos concluintes são aqueles que possuem também os maiores níveis de qualificação do quadro docente (acadêmica, profissional e pedagógica)” foi aceita parcialmente, pois apenas a qualificação acadêmica apresentou coeficiente de regressão significativo ao nível de 5% ($p\text{-valor} = 0,000$) e correlação positiva significativa ao nível de 1% com os resultados ENADE. Ao correlacionar as próprias variáveis (que compõem as qualificações docentes) contra o resultado ENADE, foi verificado que todas as variáveis componentes da qualificação acadêmica estavam significativamente correlacionadas ao ENADE (uma ao nível de significância de 5% e as demais a 1%), enquanto a qualificação profissional apresentou apenas uma variável correlacionada ao ENADE ao nível de 1%, e

outra, ao nível de 5%. Já a qualificação pedagógica não apresentou nenhuma variável correlacionada positiva e significativamente ao ENADE, contrariando a literatura pesquisada.

Fato interessante é notar que os mecanismos de avaliação de instituições, professores e alunos, tanto no Brasil, quanto no cenário internacional (BRASIL 2008a; NJOKU *et al*, 2010; RUFF *et al*, 2009; PIERRE *et al*, 2009; ANNISSETTE; KIRKHAM, 2007; KACHELMEIER, 2002), estão fortemente focados na produção científica, o que muitas vezes tem sido objeto de críticas por parte de muitos estudiosos (ALMEIDA; PIMENTA, 2009; EZCURRA, 2009; CUNHA, Maria, 2006). Mas quando se analisa o desempenho discente (como neste trabalho), nota-se que é exatamente a pesquisa, que passa necessariamente pela titulação, que proporciona os melhores desempenhos discentes.

Com relação à qualificação pedagógica dos docentes atuantes nas IES investigadas, foi constatado que, dentre as cinco variáveis componentes dessa qualificação, três obtiveram coeficientes muito baixos, sendo elas: a) “Possuem projetos de pesquisas especificamente relacionados ao ensino” (10%); b) “Possuem cursos de formação pedagógica *lato sensu* especificamente em Educação” (12%); e c) “Possuem cursos de extensão para formação pedagógica (exemplos: pedagogia universitária, cursos sobre novas tecnologias educacionais, entre outros)” (18%). Como pode ser notado, essas três variáveis são exatamente aquelas que tratam da preparação do professor para o exercício da docência. A variável “Participam regularmente de eventos da área pedagógica” foi assinalada por 41% dos respondentes. Apenas a variável “Têm experiência como docentes superior a dois anos” atingiu percentual elevado (89%), o que também já era esperado. Aliás, foi essa variável que elevou a média da qualificação pedagógica para 34%.

No que diz respeito à qualificação profissional, tem-se duas variáveis que também se mostraram muito baixas entre os respondentes à pesquisa. Foram elas: a) “Possuem certificações profissionais internacionais, como: CPA (*Certified Public Accountants*), ou CMA (*Certified Management Accountant*) ou ACCA (*Association of Chartered Certified Accountants*)” (0,7%); e b) “Possuem certificação de auditor independente (CVM)” (4,8%).

Esses coeficientes muito baixos contribuem para a ausência de relações significativas entre as qualificações docentes e o desempenho discente. De qualquer forma, foi surpreendente verificar que as qualificações profissionais e pedagógicas dos docentes que ensinam

Contabilidade no Brasil não estão estatisticamente relacionadas ao desempenho discente, haja vista os argumentos apresentados pela literatura. Considerando que as pessoas (e instituições) tendem a se comportarem conforme os mecanismos de avaliação predominantes (GOLDRATT, 1991), poder-se-ia imaginar que a *proxy* de desempenho utilizada (ENADE) poderia ter viés acadêmico. No entanto, os resultados do ENADE estão significativamente correlacionados aos resultados do Exame de Suficiência realizado pelo CFC, que é uma avaliação eminentemente profissional.

Embora estejam correlacionados, nem o ENADE e nem o Exame de Suficiência do CFC levam em consideração a missão da instituição, conforme preconiza a AACSB. Ou seja, esses exames são eminentemente quantitativos, e não levam em consideração as especificidades do curso e a diversidade de projetos nos processos avaliativos. Analisados sob esse ângulo, poder-se-ia imaginar que por serem bastante genéricos tais exames não teriam a capacidade de captar peculiaridades da área, como o faz a AACSB que possui critérios, preponderantemente, qualitativos.

Outra razão que se cogita, seria a possibilidade de as qualificações pedagógica e profissional não estarem devidamente representadas pelos fatores validados na técnica *Delphi*. No que se refere à qualificação pedagógica, a AACSB entende que os fatores que a compõem são, na verdade, atributos da qualificação acadêmica. Tanto é que para aquela instituição só existem dois tipos de qualificação: acadêmica e profissional.

Sobre a composição da qualificação profissional, de acordo com os dados da AACSB, não existe um percentual mínimo estabelecido para o corpo docente. É tido que a IES deva ter no mínimo 50% do quadro qualificado academicamente, e que as duas qualificações juntas (acadêmica e profissional) devam alcançar 90% da qualificação total do corpo docente. Mas não se estabelece uma quantidade mínima de qualificação profissional. Ou seja, teoricamente a IES poderia ter apenas professores academicamente qualificados. Na prática, a qualificação profissional representa, em média, metade da qualificação acadêmica nas IES credenciadas junto à AACSB (conforme Tabela 2).

Verifica-se também que no cenário externo existem outros fatores que fortalecem a qualificação profissional, seriam eles: (a) credenciais profissionais fortes (CPA, CMA, ACCA), que para serem obtidas exigem cursos de no mínimo 150 horas, além do próprio

exame de suficiência já consolidado naqueles países. Embora o Brasil esteja caminhando nessa direção, a iniciativa é, ainda, tímida, se comparada ao mundo anglo-saxônico; (b) titulação mínima de mestres, complementadas por pesquisas posteriores sobre a área que lecionam. No Brasil, em função da baixíssima quantidade de professores com titulação *stricto sensu*, foi considerado que o título de mestre seria um atributo de qualificação acadêmica, e não profissional (conforme recomenda a AACSB). Dessa forma, percebe-se que, em função do cenário brasileiro, a qualificação profissional (nesse estudo) ficou restrita, quase que exclusivamente à atuação técnica.

Nesse sentido, a exemplo do que ocorre em outros países na área contábil, e em outras áreas como a medicina, a qualificação profissional deveria estar mais próxima da qualificação acadêmica. O *gap* entre teoria e prática deve ser superado para que a área como um todo evolua. Ou seja, para melhorar a qualificação profissional seria necessário, entre outras coisas, investir, inclusive, em titulação e pesquisa. A CAPES tem sinalizado a intenção de fortalecer a qualificação profissional na medida em que vem estimulando, nos últimos anos, a criação de programas de pós-graduação *stricto sensu* voltados para esse segmento, são os mestrados profissionais.

As mudanças que afetam a profissão, como a adoção dos padrões internacionais e os avanços tecnológicos mudam, a cada dia, o ensino na área contábil. A atuação profissional prioriza a aplicação técnica, de reprodução do conhecimento, não leva em conta os elementos que o futuro muito próximo reserva para os formandos: raciocínio crítico, capacidade de comunicação, capacidade de realizar julgamentos, etc. Cada vez mais, problemas estruturados ou semi-estruturados (técnicos) são absorvidos pela “máquina” em função dos avanços tecnológicos. Em outras palavras, o docente com qualificação exclusivamente técnica, pela própria natureza da atuação, certamente não estará preparado para, em sala de aula, ajudar os estudantes a conquistarem as competências que serão cobradas deles nesse “novo mercado”. Portanto, o que levaria as IES a mudarem o cenário no longo prazo seria exatamente investir em qualificação acadêmica.

A hipótese “H₂: Há correlação positiva significativa entre a Qpe e a Qac” foi aceita, ou seja, quanto maior o nível de qualificação acadêmica, maior o nível de qualificação pedagógica. Isso pode significar que o professor que se qualifica pedagogicamente se preocupa também

com a pesquisa, conforme preconizam os estudos sobre o professor reflexivo (SCHÖN, 2000; ALARÇÃO, 1995; PIMENTA e ANASTASIOU, 2002).

A hipótese “H₃: A Qac nas IES públicas é significativamente maior que nas IES particulares” também foi aceita. Pode-se afirmar que a principal variável da qualificação acadêmica é o título de doutor, pois é partir dessa titulação que o docente está realmente preparado para a pesquisa e demais atividades relacionadas à investigação. Nesse sentido, o percentual médio de doutores das IES públicas investigadas é de 15,52%, enquanto nas IES privadas esse percentual é de apenas 4,89% do quadro docente. Essa baixa quantidade de doutores (pesquisadores) nas IES privadas explica, em parte, os baixos níveis das demais variáveis componentes da qualificação acadêmica. Assim, este estudo constata o que alguns pesquisadores afirmam, ou seja, a pesquisa efetivamente ocorre nas instituições públicas (MOROSINI, 2000), nesse caso, nas universidades públicas, uma vez que 37 das 40 IES públicas investigadas são universidades. Mas é preciso destacar que não é só a pesquisa que explica essa diferença. As universidades públicas, por terem processos seletivos mais concorridos, acabam por selecionar os alunos com maiores desempenhos. E isso pode contribuir para que os resultados médios da instituição também sejam maiores, pois o desempenho na avaliação ENADE de alunos iniciantes apresenta o coeficiente de correlação com o resultado ENADE de alunos concluintes de 0,579 (Coeficiente de Pearson) para a amostra investigada.

Portanto, analisando conjuntamente os resultados apurados até aqui, tem-se: a qualificação acadêmica é a única que está significativa e positivamente associada ao ENADE, inclusive, quando se analisam as variáveis componentes da qualificação acadêmica (conforme H₁); as IES públicas representam apenas 23,4% da amostra investigada, mas é nelas que a pesquisa efetivamente ocorre (conforme H₃), ou seja, o fato de existirem poucas IES com maiores níveis de qualificação acadêmica (públicas) explica, em parte, os baixos desempenhos dos alunos de Ciências Contábeis no ENADE e no Exame de Suficiência do CFC. Esse fato explica também o baixo R² obtido na regressão linear múltipla, apenas 18%. Em outras palavras, se o número de IES públicas (detentoras de maior qualificação acadêmica) fosse maior, o coeficiente de regressão também deveria ser maior.

Nesse sentido, para que as IES privadas, que são maioria das instituições de ensino superior, possam melhorar os desempenhos discentes, um caminho que se sinaliza é exatamente

investir na qualificação acadêmica do quadro docente, notadamente, na titulação. Se houver tal investimento, certamente os níveis de desempenho discentes serão alavancados. Isso corresponderia, inclusive, aos anseios dos professores que trabalham nessas instituições, conforme os vários depoimentos apresentados na seção 4.2.5.

Esses resultados conduzem naturalmente à reflexão sobre as causas da baixa qualificação acadêmica nos cursos de Ciências Contábeis (o percentual médio de doutores nas IES investigadas é de apenas 7%, sendo a maioria deles titulados em outras áreas). Embora tenha havido significativo crescimento no número de programas de pós-graduação *stricto sensu* nos últimos anos, ainda há muito a ser feito, pois são apenas 19 instituições com programas mestrado, tendo apenas quatro delas programas de doutorado autorizados pelas CAPES. No Brasil, foram titulados pouco mais de 200 doutores em Ciências Contábeis. Nos Estados Unidos, era esse o número médio de doutores titulados anualmente na década de 90... Nesse sentido, é necessário que a CAPES fortaleça as políticas de apoio à expansão da pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis, e que o Ministério da Educação também estabeleça políticas no sentido de qualificar os quadros docentes das IES que ofertam cursos de Ciências Contábeis, principalmente, das IES privadas que apresentam os menores percentuais de titulação *stricto sensu*.

No entanto, o estabelecimento de tais políticas deve ser feito de forma cautelosa. É preciso cuidado para que caminhos mais “fáceis” não sejam apontados como solução. Vale lembrar que se encontra em discussão o projeto 220/2010, que modifica o artigo 66 da Lei 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) –, pelo qual se passa a exigir que professores universitários tenham diploma de especialização, mestrado ou doutorado. Pelo projeto, os docentes de instituições públicas e privadas poderiam ser contratados temporariamente, mesmo tendo apenas o diploma de graduação. Tal medida pode se constituir em grave ameaça à qualificação docente (acadêmica) se se considerar a expansão dos cursos superiores (apresentada na seção 1.1) e também dos cursos tecnológicos.

A titulação é importante, pois se a titulação é pequena, por consequência, as publicações (principalmente as relevantes) também tendem a sê-lo. Assim, o percentual médio de professores detentores de publicações com *Qualis* B2 acima ou publicações internacionais foi somente 14%. Isso significa que é importante ampliar o número de doutores conforme já discutido, mas é igualmente importante estimular a realização de pesquisas relevantes.

Aumentar a titulação não garante, necessariamente, o aumento de publicações, pois de acordo com Jacqueline Cunha (2007), cerca de um terço dos doutores titulados até 31.12.2005 nunca haviam publicado um artigo científico em periódicos ou eventos, ou, se o fizeram, foi feito antes de 31/12/2004, e as atividades vinculadas à academia estavam concentradas nas mãos de pouquíssimos doutores. Para a autora, as retribuições que os doutores em Ciências Contábeis deveriam trazer para a ciência, principalmente, por terem estudado em instituição pública, não correspondem às expectativas. Assim, se a pesquisa é um aspecto importante à qualificação acadêmica (e também às qualificações pedagógica e profissional), é importante que ela também seja estimulada, principalmente, entre os profissionais que estão preparados para realizá-la.

É importante destacar que o ensino da Contabilidade no cenário brasileiro apresenta algumas peculiaridades se comparado a outros, como o americano, por exemplo. Os mecanismos de avaliação predominantes nos EUA são específicos da área de negócios (AACSB), portanto contemplam qualificações exclusivas da área (qualificação profissional). No Brasil, os mecanismos são oriundos da esfera pública, voltados para o ensino superior de forma geral, não contemplam as especificidades da profissão, portanto valorizam essencialmente a qualificação acadêmica. Como decorrência da não avaliação dos atributos de qualificação profissional, também não existe no Brasil estímulos ao desenvolvimento desses atributos, por exemplo, uma credencial profissional valorizada como a CPA. Espera-se que, com a implantação do Exame de Suficiência em 2011, a credencial profissional brasileira (CRC) possa alcançar futuramente *status* semelhante à CPA. De forma paradoxal, também se verifica que, embora as avaliações nacionais privilegiem a titulação *stricto sensu*, os níveis de titulação em Ciências Contábeis são baixíssimos no Brasil, diferentemente do que ocorre no cenário americano, tomado como exemplo nessas reflexões.

Finalmente, como o objetivo desse estudo era investigar as qualificações docentes dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil, privilegiando a amplitude em detrimento da profundidade, os sujeitos pesquisados foram pessoas que teriam, em tese, condições de fornecer as informações investigadas sobre o quadro docente de suas respectivas instituições. Nesse sentido, o fato de não investigar diretamente os próprios docentes se constitui em uma das limitações para a pesquisa.

Por tratar-se de um tema amplo e complexo, novas pesquisas se fazem necessárias. Entre elas sugere-se: a) investigar se existem associações entre as qualificações acadêmica, profissional e pedagógica e os resultados do Exame de Suficiência do CFC (quando divulgados) no mesmo horizonte temporal; b) realizar pesquisas com cursos que têm conceitos ENADE extremos (conceito 1 e 2 versus 4 e 5) para avaliar se qualificações acadêmica e pedagógica apresentam relações significativas estatisticamente com o desempenho discente; c) investigar se em áreas próximas à Contabilidade como os cursos de Administração e Economia existem associações entre as qualificações acadêmica, profissional e pedagógica e os resultados da avaliação ENADE de alunos concluintes; d) investigar as três qualificações pesquisadas neste estudo nos cursos de Ciências Contábeis, mas tendo como sujeitos de pesquisa os próprios docentes com o intuito de propor uma escala de mensuração da qualificação docente em cursos de Ciências Contábeis; e) investigar empiricamente se o ENADE tem condições de sinalizar competência do estudante para realizar estudos avançados.

REFERÊNCIAS

AACSB. *Institucional web Page*. 2010a. Disponível em: <http://aacab.edu>. Acesso em: 20/08/2010.

_____. *Data and Research*. 2010b, Disponível em: <http://www.aacsb.edu/dataandresearch/reports/default.asp> . Acesso em: 20/08/2010.

_____. *Accreditation. Eligibility Procedures and Accreditation Standards for Business Accreditation*. 2010c. Disponível em: <http://www.aacsb.edu/accreditation/process/initial.asp>. Acesso em: 20/08/2010.

_____. *Publications: AQ/PQ Status: Establishing Criteria for Attainment and Maintenance of Faculty Qualifications—An Interpretation of AACSB Standards*. 2010d. Disponível em: <http://www.aacsb.edu/publications/papers/> Acesso: em 24/08/2010.

_____. *Publications: Deploying professionally qualified faculty: an Interpretation of AACSB standards*. 2010e. Disponível em: <http://www.aacsb.edu/publications/papers/> Acesso: em 24/08/2010e.

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Cidade do Porto: Porto, 1995.

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. *Pedagogia Universitária: Valorizando o Ensino e a Docência na Universidade de São Paulo*. In: _____. _____. (Orgs.). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: EDUSP, 2009.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *A Teoria e a Prática de Processos de Formação Continuada do Docente Universitário*. In: ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. (Orgs.). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: EDUSP, 2009.

ANDERE, Maira Assaf; ARAUJO, Adriana Maria Procópio. Aspectos da Formação do Professor de Ensino Superior de Ciências Contábeis: uma Análise dos Programas de Pós-Graduação. **Revista de Contabilidade e Finanças**. São Paulo, v. 19, n. 48, p. 91-102, set./dez., 2008.

ANDERSON, David R. *et al.* **Estatística Aplicada à Administração e Economia**. 2 ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

ANDRADE, Eduardo de Carvalho. Rankings em Educação: Tipos, Problemas, Informações e Mudanças: Análise dos Principais Rankings Oficiais Brasileiros. **Estudos Econômicos**, v. 41, n. 2, p. 323-343, 2011.

ANNISETTE, Marcia; KIRKHAM Linda M. *The advantages of separateness explaining the unusual profession-university link in English Chartered Accountancy*. **Critical Perspectives on Accounting**, n. 18, p. 1-30, 2007.

ASTIN, Alexander W. *What Matters in College?* **Liberal Education**, vol. 79, n. 4, 1993.

BELL, Timothy B. *et al. The Relation between Research Productivity and Teaching Effectiveness: Empirical Evidence of Accounting Educators*. **Accounting Horizons**, vol. 7, n. 4, dez., 1993.

BEHN, Bruce K. *et al. Accounting Doctoral Education-2007: A Report of the Joint AAA/APLG/FSA Doctoral Education Committee*. **Issues in Accounting Education**, vol. 23, n. 3, p. 357-367, ago, 2008.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos Tarciso (Org.). **Docência Universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOUILLON, Marvin; RAVENSCROFT, Sue. *Undergraduate Preparation and Dissertation Methodologies of Accounting PhDs. over the Past 40 Years*. **Global Perspectives in Accounting Education**, vol. 7, p. 19-29, 2010.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Enade e CPC – Resultados**, 2009a. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/enade/2009/cpc_decomposto_2009.xls> Acesso em 22/08/2011.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Índice Geral de Cursos (IGC)**, 2009b. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/areaigc/Downloads/nota_tecnica_IGC_2009.pdf>; Acesso em: 03/01/2011.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Diretoria de Informações e Estatísticas Educacionais (INEP/SEEC). **Cálculo do Conceito ENADE**, 2008a. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/enade/2008/conceito_enade_final_corrigida_17_12_2009.pdf>; Acesso em: 22/04/2011.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Diretoria de Informações e Estatísticas Educacionais (INEP/SEEC). **Censo do Ensino Superior**, 2008b. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>; Acesso em: 18/08/2010.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Decreto n. 5.773**, de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília, DF, 2006.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1997.

BRASLAVSKY, Cecilia. *Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores*. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 19, p. 1-28, 1999.

CASTANHO, Maria Eugênia. Pesquisa em Pedagogia Universitária. In: CUNHA, Maria Isabel da. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

CHENG, Kang. *Another Perspective on Bridging the Education Gap*. **The CPA Journal**. December, 2001.

CHETTY, Raj; FRIEDMAN, John N.; ROCKOFF, Jonah. The Long-Term Impacts of Teachers: Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood. **Harvard University Working Paper**, 2011.

CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE. **Caderno analítico do exame de suficiência**: histórico dos resultados. Brasília: CFC, 2007

CORNACCHIONE JR. Edgard Bruno. **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.

CUNHA, Jacqueline Veneroso Alves da. **Doutores em Ciências Contábeis da FEA/USP**: análise sob a óptica da teoria do capital humano. São Paulo, 2007. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Departamento de Contabilidade e Atuária, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo.

CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. 2009a. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?ddl=2585&dd99=pdf>>. Acesso em: 29/04/2010.

_____. ; PINTO, Marialva Moog. Qualidade e educação superior no Brasil e o desafio da inclusão social na perspectiva epistemológica e ética. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 571-591, set./dez. 2009.

_____. Relação ensino e pesquisa. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (org.) **Didática: O ensino e suas relações**. 11 ed. Campinas/SP: Papirus, 2006.

_____. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, J. P. *et al.* **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004.

_____. **O Professor Universitário na Transição de Paradigmas**, Araraquara: J.M. Editora, 1998.

CUNNINGHAM, Billie M. *Using Action Research to Improve Learning and the Classroom Learning Environment*. **Issues in Accounting Education**, vol. 23, n. 1, pp. 1-30, fev., 2008.

CZINKOTA, Michael R.; RONKAINEN, Ilkka A. *International business and trade in the next decade: report from a Delphi study*. **Journal of World Business**, vol. 40, n. 4, p. 111-23, 2005.

DEWEY, Jhon. **Como pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DRUCKER, Peter F. **Parcerias: Fundamentos e Benefícios para o Terceiro Setor**. São Paulo: Futura, 2001.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. 15 ed. São Paulo: Atlas, 1992.

EZCURRA, Ana Maria. Os Estudantes Recém-Ingressados: Democratização e Responsabilidade das Instituições Universitárias. In: ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. (Orgs.). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: EDUSP, 2009.

FAVERO, Hamilton Luiz. **O Ensino Superior de Ciências Contábeis no Estado do Paraná: um estudo de caso**. Rio de Janeiro, 1987. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) - Fundação Getúlio Vargas/ISEC, Rio de Janeiro, 1987.

FÁVERO, Luiz Paulo *et al.* **Análise de dados: modelagem multivariada para tomada de decisões**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. **Cadernos de Pedagogia Universitária**, n. 10. São Paulo: EDUSP, 2009.

FRECKA, Thomas J.; RECKERS, Philip M. J. *Rekindling the Debate: What's Right and What's Wrong with Masters of Accountancy Programs: The Staff Auditor's Perspective. Issues in Accounting Education*, vol. 25, n. 2, p. 215-226, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2006.

GALL, Meredith D. *et al. Educational Research: an introduction*, 8th. ed. Pearson/Allyn and Bacon, 2007.

GARCÍA, Carlos Marcelo. *Como conocen los profesores la materia que enseñan: algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido*. Ponencia presentada al Congreso Las didácticas específicas en la formación del profesorado, Santiago de Compostela, España, 1992. Disponível em: <www.prometeo.us.es/mie/pub/marcelo>. Acesso em: 19/10/2009.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GEARY, William *et al.* *Partnering with Practice: Staffing to Achieve Excellence. Accounting Education*, vol. 25, n. 2, p. 199–213, 2010.

GIBBS, Graham. *Mejorar la Enseñanza y el Aprendizaje Universitario Mediante Estrategias Institucionales. Educar*, Barcelona, UAB, n.33, p. 11-26, 2004.

GIOVINAZZO, Renata. A. Modelo de aplicação da metodologia *Delphi* pela internet – vantagens e ressalvas. **Administração On Line**, v. 2, n. 2, abr./jun. 2001. Disponível em: <http://www.fecap.br/adm_online/art22/renata.htm>. Acesso em: 28/12/2010.

GOLDRATT, Eliyahu. **A síndrome do palheiro**: garimpando informação num oceano de dados. São Paulo: IMAM, 1991.

GREEN, B. Jones *et al.* A. *Applying the Delphi technique in a study of GP's information requirements. Health and Social Care in the Community*, vol. 17, n. 3, p. 198-205, 1999.

GRISHAM, Thomas. *The Delphi technique: a method for testing complex and multifaceted topics. International Journal of Managing Projects Business*, vol. 2, n. 1, p. 112-130, 2009.

HAIR, J. F. *et al.* **Análise multivariada de dados**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HANUSHECK, E.; WOESSMANN, L. *The role of cognitive skills in economic development. Journal of Economic Literature*, vol. 6, n.3, September, 2008.

HARMER, Brian M. *Teaching in a contextual vacuum: lack of prior workplace knowledge as a barrier to sense making in the learning and teaching of business courses*. **Innovations in Education and Teaching International**, vol. 46, n. 1, p. 41-50, 2009.

HEIJDEN, Van Der. *Organizational influences upon the development of occupational expertise throughout the career*. **International Journal of Training & Development**, n.7 v.3, p. 142–165, 2003.

IUDÍCIBUS, Sérgio de *et al.* Contabilidade: aspectos relevantes da epopéia de sua evolução. **Contabilidade e Finanças – USP**, São Paulo, n. 38, p. 7 – 19, Maio/Ago. 2005. Disponível em:

<http://www.eac.fea.usp.br/cadernos/completos/cad38/sergio_eliseu_ncarvalho_pg7a19.pdf>
Acesso em: 22/10/2010.

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

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

KACHELMEIER, Steven J. *In Defense of Accounting Education*. **The CPA Journal**. 2002.

KERLINGER, Fred. N. **Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: EPU, 2007.

KINNEY Jr, Willian R. *New Accounting Scholars - Does it Matter What We Teach Them?* **Issues in Accounting Education**. vol. 18, n. 1, February, 2003.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M de A. Fundamentos de metodologia científica. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LAFFIN, Marcos. **De Contador a Professor: a trajetória da docência no ensino superior de Contabilidade**. Florianópolis: Imprensa Universitária, 2005.

LEITE, Denise. (org.). **Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: Editora UFRS, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. **Cadernos de Pedagogia Universitária**, n. 11. São Paulo: EDUSP, 2009.

LIGHT, Richard J. *et al.* **By Design: Planning Research on Higher Education**. Cambridge, MA, and London, U.K.: Harvard University Press, 1990.

LINSTONE, H. A.; TUROFF, M. The Delphi Method: **Techniques and Applications**. 2003. Disponível em: <<http://is.njit.edu/pubs/delphibook/>> Aceso em: 03/03/2011.

LOPES, Alexandro Broedel; MARTINS, Eliseu. **Teoria da Contabilidade: uma nova abordagem**. São Paulo: Atlas, 2005.

LYRA, Ricardo Luiz Wust Corrêa de. **Análise Hierárquica dos Indicadores Contábeis sob a Óptica do Desempenho Empresarial**. São Paulo, 2008. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Departamento de Contabilidade e Atuária, FEA/USP.

MACCARI, Emerson Antônio. **Contribuições à Gestão dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Administração no Brasil Com Base nos Sistemas de Avaliação Norte Americano e Brasileiro**. Tese (Doutorado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

MACHADO, Nilson José. Imagens do conhecimento e ação docente no Ensino Superior. **Cadernos de Pedagogia Universitária**, n. 05. São Paulo: EDUSP, 2008a.

_____. Mateologia, zero. Matemática dez. **Pátio: Revista Pedagógica**, Porto Alegre, v.12, n.47, p.12-15, out. 2008b. Disponível em: http://www.revistapatio.com.br/sumario_conteudo.aspx?id=646. Acesso em: 02/11/2011.

MARSHALL, P. Douglas *et al.* *The Accounting Education Gap*. **The CPA Journal**. June, 2010.

MARTINS, Eliseu *et al.* **Análise Avançada das Demonstrações Contábeis: uma abordagem crítica**. São Paulo: Pearson, 2011. (no prelo).

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da Investigação Científica para Ciências Sociais Aplicadas**. São Paulo: Atlas, 2007.

MASETTO, Marcos T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003a.

_____. (org.). **Docência na universidade**. Campinas/SP: Papirus, 2003b.

MILLER, William F.; BECKER, D'Arcy A. *Why Are Accounting Professors Hesitant to Implement IFRS*. **The CPA Journal**. August, 2010.

MILEY, Frances. *The storytelling project: innovating to engage students in their learning*. **Higher Education Research & Development**, v. 28, n. 4, p. 357-369, ago. 2009.

MIRANDA, Gilberto José *et al.* Pesquisa em educação contábil e as preferências dos doutores da área: em casa de ferreiro, o espeto é de pau? In: V Congresso da AnpCONT. **Anais...** Vitória/ES, 2011a.

_____. *et al.* Os segredos dos professores referência no ensino de Contabilidade. In: 11º Congresso USP de Controladoria e Contabilidade. **Anais...** São Paulo, 2011b.

_____. Docência universitária: uma análise das disciplinas na área da formação pedagógica oferecidas pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis. **REPEC**, v. 4, n. 2, p. 81-98, mai./ago. 2010.

MOROSINI, Marília Costa. Docência Universitária e os desafios da realidade nacional. In: _____ (org.). **Professor do Ensino Superior: identidade docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas, 2000.

NJOKU, Jonathan C. *et al.* *Fusion of expertise among accounting faculty: towards an expertise model for academia in accounting*. **Critical Perspectives on Accounting**, n. 21, p. 51-62, 2010.

NOSSA, Valcemiro. Formação do Corpo Docente dos Cursos de Graduação em Contabilidade no Brasil: uma análise crítica. **Caderno de Estudos**, São Paulo, FIPECAFI, n. 21, mai/ago., 1999. Disponível em: <http://www.eac.fea.usp.br/eac/revista/revista_fip.asp?ds=21&edicao=21>. Acesso em: 24/11/2010.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PIERRE, Kent St. *et al.* *The Role of Accounting Education Research in our Discipline - An Editorial*. **Issues in Accounting Education**, vol. 24, n. 2, p. 112-130, maio, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas-SP: Papirus, 1998.

PLUMLEE, R. David. *et al.* *Assessing the Shortage of Accounting Faculty*. **Issues in Accounting Education**, vol. 21, n. 2, p. 113-125, May, 2006.

PUENTES, Roberto Valdez *et al.* Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. **Educar**. Curitiba, n. 34, p. 169-184, 2009.

ROQUE, Ruth Ferreira. **Estudo comparativo de metodologias de desenvolvimento de sistemas de informação utilizando da técnica Delphi**. Florianópolis, 1998. Dissertação (Mestrado em Engenharia) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Departamento de Engenharia de Produção e Sistemas da Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.

RUFF, Michael *et al.* *A Profession's Response to a Looming Shortage: Closing the Gap in the Supply*. **Journal of Accountancy**, vol. 207, n. 3, p. 36-40, March, 2009.

SACRISTÁN, Gimeno J. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

_____. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Nova York: Jossey Bass, 1995.

SELLTIZ, Claire *et al.* **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. 6 ed. São Paulo: EPU, 1967.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Ensino e Pesquisa na Docência Universitária: Caminhos para a Integração. In: ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. (Orgs.). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: EDUSP, 2009.

SHULMAN, Lee S. *Signature pedagogies in the professions*. **American Academy of Arts & Sciences**. Dædalus Summer, 2005a.

_____. *Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma*. **Profesorado**. Revista de Currículum y formación del profesorado, 9, 2, p. 1-30, 2005b. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/Rev92.html>>. Acesso em: 17/10/2006.

_____. *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*. **Harvard Educational Review**, vol. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

_____. *Those who understand: knowledge growth in teaching*. **Educational Researcher**, vol. 15 n. 2, p. 4-14, 1986.

SIDOU, J. M. Othon. **Dicionário Jurídico**. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.

SLOMSKI, Vilma Geni. Saberes que fundamentam a prática pedagógica dos professores de Ciências Contábeis. **Revista Brasileira de Contabilidade**, n. 180, p. 119-140, jul/dez, 2009.

_____; MARTINS, Gilberto A. O conceito de professor investigador: os saberes e as competências necessárias à docência reflexiva na área contábil. **Revista Universo Contábil**, v. 4, n. 4, p. 06-21, out./dez., 2008.

STENHOUSE, Lawrence. *An introduction to curriculum research and development*. Londres, Heinemann, 1975.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática, e saberes no magistério. In: CANDAU, V. M. (org). **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, jan./abr., 2000.

_____ *et al.* Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. In: **Teoria e Educação**, N. 4. Porto Alegre: Pannonica, 1991.

TRAPNELL, Jerry E. *et al.* *The Accounting Doctoral Shortage: Time for a New Model*. **Issues in Accounting Education**, vol. 24, n. 4, p. 427-432, November, 2009.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho. **A formação do professor do ensino superior**. 3. ed. São Paulo e Niterói: Xamã e Intertexto, 2009.

VEIGA, Ilma Passos; CASTANHO, Maria Eugênia L. (Orgs.). **Pedagogia Universitária - A aula em Foco**. Campinas: Papirus, 2000.

VERHINE, Robert Evan *et al.* Do Provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, p. 291-310, jul/set, 2006.

VERGARA Sylvia Constant. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. São Paulo: Ed. Atlas, 2000.

VIANNA, Nadia Wacila Hanania. **Subjetividade no processo de previsão**. São Paulo, 1989. Tese (Doutorado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Departamento de Administração, Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo, 1989.

VIEIRA, Simone Silva da Cunha. **Avaliação de programas de educação continuada: análise da percepção do aluno e do seu modelo de decisão para escolha de programas de especialização para executivos no Brasil**. São Paulo, 2009. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Departamento de Contabilidade e Atuária, Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo.

VOLPATO, Gildo. Marcas de profissionais liberais que se tornaram professores-referência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 90, n. 225, p. 333-351, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1353/1242>>. Acesso em: 30/04/2010.

WALTER, Silvana Anita *et al.* Uma Análise da Evolução do Campo de Ensino e Pesquisa em Contabilidade sob a Perspectiva de Redes. **Revista Universo Contábil**, v. 5, n.4, p. 76-93, out./dez., 2009.

WALPOLE, R. E. *et al.* **Probabilidade e estatística para engenharia e ciências**. 8 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

ZABALZA, Miguel A. **Competencias docentes del profesorado universitario**. Calidad y desarrollo profesional. Madrid-Es.: Narcea, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A – CONVITE AOS ESPECIALISTAS PARTICIPANTES DA <i>DELPHI</i>	178
APÊNDICE B – CARTA DA PRIMEIRA RODADA <i>DELPHI</i>	179
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DA PRIMEIRA RODADA <i>DELPHI</i>	180
APÊNDICE D – CARTA DA SEGUNDA RODADA <i>DELPHI</i>	182
APÊNDICE E – RESULTADOS DA PRIMEIRA RODADA <i>DELPHI</i>	183
APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO DA SEGUNDA RODADA <i>DELPHI</i>	184
APÊNDICE G – CARTA DA TERCEIRA RODADA <i>DELPHI</i>	187
APÊNDICE H - FORMULÁRIO DA TERCEIRA RODADA <i>DELPHI</i>	189
APÊNDICE I - QUESTIONÁRIO	192

APÊNDICE A – Convite aos Especialistas Participantes da *Delphi*

Prezado (a) Sr (a)

É com grande prazer que o (a) convidamos a participar de uma pesquisa sobre Ensino Superior em Contabilidade no Brasil, como componente de uma comissão de especialistas.

Sou professor do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia e aluno do Programa de Doutorado em Ciências Contábeis da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA/USP), onde desenvolvo tese sobre as qualificações docentes (acadêmica, profissional e pedagógica) dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil, sob a orientação dos Professores Doutores Silvia Pereira de Castro Casa Nova e Edgard Bruno Cornacchione Júnior.

Para desenvolvimento da pesquisa, torna-se necessária a aplicação de uma técnica para categorizar quais são os fatores componentes de cada uma das qualificações docentes acima mencionadas. Nesse estudo é utilizada a técnica *Delphi*, por meio da qual é feita consulta individualizada a especialistas de renome e expressão com a finalidade de se obter um posicionamento de possível consenso qualificado sobre problemas complexos. A consulta é feita por meio de duas ou, no máximo, três aplicações de questionários em rodadas sucessivas (com quatro questões). Será enviado, via e-mail, um link para o formulário eletrônico da pesquisa.

Sua participação é essencial para o desenvolvimento dessa etapa da investigação. Assim, solicitamos que indique sua aceitação respondendo a este e-mail até 19/04/2011 para que a primeira etapa do processo lhe seja enviada.

Antecipamos agradecimentos e nos colocamos à disposição para qualquer esclarecimento pelos contatos a seguir:

Pesquisador: Gilberto José Miranda

Título da Pesquisa: Relações entre as qualificações do professor e o desempenho discente nos cursos de graduação em Contabilidade no Brasil

e-Mail: gilbertojm@facic.ufu.br

Telefone: (34) 9123-2285

Endereço: Uberlândia/MG

Atenciosamente,

Gilberto José Miranda - gilbertojm@usp.br

Sílvia Pereira de Castro Casa Nova

Edgard Bruno Cornacchione Júnior

APÊNDICE B – Carta da Primeira Rodada *Delphi*

Prezado (a) Senhor (a)

Reiteramos nossos agradecimentos pelo seu aceite para participar desta etapa da pesquisa.

Segue o link para a primeira rodada de aplicação da técnica *Delphi*:
<https://spreadsheets.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dG11Snc1ei1Vb21PSE9DS3doVEdMQ0E6MQ>. Caso tenha alguma dúvida, favor contatar:

Pesquisador: Gilberto José Miranda

Título da Pesquisa: Relações entre as qualificações do professor e o desempenho discente nos cursos de graduação em Contabilidade no Brasil

e-Mail: gilbertojm@facic.ufu.br

Telefone: (34) 9123-2285

Endereço: Uberlândia/MG

Gostaríamos de ressaltar o interesse e importância de que os nomes dos componentes da comissão de especialistas sejam divulgados no relatório de pesquisa, acompanhados de suas filiações acadêmicas e/ou profissionais. Solicitamos assim sua autorização para divulgação dessas informações. Entretanto, esclarecemos que os dados, informações e resultados alcançados com a aplicação da técnica *Delphi* serão divulgados de forma agregada, sem permitir qualquer identificação das respostas individuais dos especialistas.

Por gentileza, solicitamos a resposta a esta rodada de aplicação da técnica *Delphi* até o dia 05/05/2011.

Atenciosamente,

Gilberto José Miranda
Sílvia Pereira de Castro Casa Nova
Edgard Bruno Cornacchione Júnior

APÊNDICE C – Questionário da Primeira Rodada *Delphi*

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO DEPARTAMENTO DE CONTABILIDADE E ATUÁRIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Pesquisa sobre qualificações docentes nos cursos de Ciências Contábeis no Brasil

Primeira rodada de aplicação da técnica *Delphi*

O ensino superior no Brasil vem sofrendo acelerada expansão nas últimas décadas. Foram ampliadas as possibilidades de acesso aos estudantes tornando as turmas cada vez mais heterogêneas. A pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis, reduzida a três programas até 1998, impulsiona-se a partir desse ano, alcançando 23 programas (entre mestrado acadêmico, doutorado e mestrado profissional) em 2010. A adoção dos padrões internacionais de contabilidade iniciada em 2007 também altera significativamente o ensino da contabilidade. Essas mudanças refletem diretamente no ensino da Contabilidade.

A qualificação do professor que atua no ensino superior de Ciências Contábeis envolve várias dimensões. Na literatura foram apresentadas três dimensões principais: qualificação acadêmica, qualificação profissional e qualificação pedagógica. O propósito desta pesquisa é identificar os fatores para avaliação das qualificações docentes, em cada uma de suas dimensões.

A literatura sugere os fatores indicados abaixo, para cada uma das dimensões da qualificação docente. Por favor, expresse sua concordância (C) ou discordância (D) quanto a eles.

- a) Qualificação Acadêmica: se refere à preparação do docente para o exercício da pesquisa sobre os temas que leciona.

Fator	C/D
Título de doutor	
Título de mestrado	
Título de especialista	
Ser revisor de periódicos científicos ou parecerista	
Atuar em Instituição de Ensino Superior com dedicação exclusiva	
Possuir publicações em periódicos científicos internacionais ou com <i>Qualis</i> /CAPES = A1, A2, B1 ou B2	
Possuir publicações em outros periódicos científicos	
Participação em associações ou órgãos de pesquisa (Exemplos: ANPAD, ANPCONT, CAPES)	

Por favor, sugira, nas linhas abaixo, fatores que, segundo sua própria experiência e conhecimentos, também devem ser considerados na avaliação da qualificação acadêmica do docente que ensina Contabilidade.

a) Qualificação Profissional: indica a ligação do docente com as práticas contábeis em voga no campo profissional. Ou seja, “o professor tem um pé na academia e outro no mercado.”

Fator	C/D
Experiência de atuação na profissão contábil (mínima de dois anos)	
Projetos de extensão envolvendo academia e comunidade	
Projetos de pesquisas aplicadas (academia/mercado)	
Participação em associações de classe ou órgãos reguladores (Exemplos: Conselhos de Contabilidade, Comissão de Valores Mobiliários, Banco Central, Comitê de Pronunciamentos Técnicos)	
Consultorias, assessorias e pareceristas técnicos	

Por favor, sugira, nas linhas abaixo, fatores que, segundo sua própria experiência e conhecimentos, também devem ser considerados na avaliação da qualificação profissional do docente que ensina Contabilidade.

b) Qualificação Pedagógica: é a preparação sistematizada para o exercício da docência. Tem a ver com o domínio didático pedagógico e metodologias de ensino da contabilidade.

Fator	C/D
Curso de formação pedagógica stricto sensu (mestrado ou doutorado) em educação.	
Curso de formação pedagógica lato sensu (especialização) em educação.	
Curso de extensão para formação pedagógica	
Projetos de pesquisas relacionados ao ensino	
Experiência como docente (mínimo de dois anos)	
Oferta de programas de preparação para docência CAP (Centro de Apoio Pedagógico), GAP (Grupo de Apoio Pedagógico), NAP (Núcleo de Apoio Pedagógico), entre outros.	
Apoio à participação de docentes em projetos de pesquisa e eventos científicos	
Apoio à participação de docentes a processos educacionais (cursos stricto sensu) de outras IES (dentro ou fora do Brasil)	
Promoção de eventos científicos que contemplem o ensino/docência	

Por favor, sugira, nas linhas abaixo, fatores que, segundo sua própria experiência e conhecimentos, também devem ser considerados na avaliação da qualificação pedagógica do docente que ensina Contabilidade.

APÊNDICE D – Carta da Segunda Rodada *Delphi*

Prezado (a) Participante,

Renovamos nossos agradecimentos à sua participação na pesquisa.

Anexos, seguem os resultados da primeira etapa. Abaixo segue o link para a segunda rodada de aplicação da técnica *Delphi*.

<https://spreadsheets.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dEpya0lzWkh1ZUxQaTRXeHFfbjlybVE6MA>

Caso tenha alguma dúvida, favor contatar:

Pesquisador: Gilberto José Miranda

Título da Pesquisa: Relações entre as qualificações do professor e o desempenho discente nos cursos de graduação em Contabilidade no Brasil

e-Mail: gilbertojm@facic.ufu.br

Telefone: (34) 9123-2285

Endereço: Uberlândia/MG

Por gentileza, solicitamos a resposta a esta rodada de aplicação da técnica *Delphi* até o dia 18/05/2011. Com os resultados recebidos desta etapa teremos condições de encerrar o processo com a terceira e última rodada.

Atenciosamente,

Gilberto José Miranda
Sílvia Pereira de Castro Casa Nova
Edgard Bruno Cornacchione Júnior

APÊNDICE E – Resultados da Primeira Rodada *Delphi*

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO DEPARTAMENTO DE CONTABILIDADE E ATUÁRIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Pesquisa sobre as qualificações docentes dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil

Segunda rodada de aplicação da técnica *Delphi*

Resultados da Primeira Rodada

Qualificação	Fator	% de Concordância
Acadêmica	Título de doutor	81%
	Título de mestrado	90%
	Título de especialista	43%
	Ser revisor de periódicos científicos ou parecerista	48%
	Atuar em instituições de ensino superior com dedicação exclusiva	38%
	Possuir publicações em periódicos científicos internacionais ou com Qualis/CAPEs = A1, A2, B1 ou B2	62%
	Possuir publicações em outros periódicos científicos	86%
	Participação em associações ou órgãos de pesquisa (Exemplos: ANPAD, ANPCONT, CAPES)	71%
Profissional	Experiência de atuação na profissão contábil (mínima de dois anos)	86%
	Projetos de extensão envolvendo academia e comunidade	95%
	Projetos de pesquisas aplicadas (academia/mercado)	95%
	Participação em associações de classe ou órgãos reguladores (Exemplos: Conselhos de Contabilidade, Comissão de Valores Mobiliários, Banco Central, Comitê de Pronunciamentos Técnicos)	48%
	Consultorias, assessorias e pareceristas técnicos	81%
Pedagógica	Curso de formação pedagógica <i>stricto sensu</i> (mestrado ou doutorado) em educação.	43%
	Curso de formação pedagógica <i>latu sensu</i> (especialização) em educação.	57%
	Curso de extensão para formação pedagógica	81%
	Projetos de pesquisas relacionados ao ensino	67%
	Experiência como docente (mínimo de dois anos)	76%
	Oferta de programas de preparação para docência CAP (Centro de Apoio Pedagógico), GAP (Grupo de Apoio Pedagógico), NAP (Núcleo de Apoio Pedagógico), entre outros.	95%
	Apoio à participação de docentes em projetos de pesquisa e eventos científicos	95%
	Apoio à participação de docentes a processos educacionais (cursos <i>stricto sensu</i>) de outras IES (dentro ou fora do Brasil)	71%
	Promoção de eventos científicos que contemplem o ensino/docência	81%

Foram considerados como fatores de baixa aceitabilidade, e retirados da lista para a segunda rodada, aqueles fatores que não obtiveram pelo menos 50% de aceitação do grupo. As sugestões de novos fatores feitas pelo grupo foram acrescentadas à lista para a segunda rodada.

APÊNDICE F – Questionário da Segunda Rodada *Delphi*

Caro Especialista,

Renovamos nossos agradecimentos por sua participação na pesquisa. Nós recebemos várias sugestões do grupo na rodada anterior. Estas sugestões foram analisadas e acrescentadas à lista de fatores que compõem a qualificação docente. Neste momento, solicitamos a você que avalie a importância desses fatores, atribuindo uma nota de 0 (zero) a 10 (dez) a cada um deles. Sinta-se à vontade para emitir comentários sobre cada um dos fatores.

Qualificação	Fator	Nota	Comentários
Acadêmica	Título de doutor		
	Título de mestrado		
	A reputação do programa de doutorado/mestrado cursado e de seu corpo docente (e.g. conceito do programa junto à CAPES)		
	A qualidade da tese ou dissertação defendida (e.g. conceito, nota ou menção obtida na defesa)		
	Possuir publicações em periódicos científicos internacionais ou com Qualis/CAPES = A1, A2, B1 ou B2		
	Possuir publicações em outros periódicos científicos		
	Participar de grupos de pesquisas coesos e atuantes		
	Participar regularmente de eventos científicos da área contábil		
	Participação em associações ou órgãos de pesquisa (Exemplos: ANPAD, ANPCONT, CAPES)		

continua...

...continuação

Profissional	Experiência de atuação na profissão contábil (mínima de dois anos)		
	Experiência de atuação na área de gestão como tomador de decisão (usuário da informação contábil)		
	Consultorias, assessorias e pareceristas técnicos		
	Possuir certificações profissionais nacionais, como: credencial profissional (registro junto ao CRC) e/ou certificado de auditor independente (CVM)		
	Possuir certificações profissionais internacionais, como: CPA (Certified Public Accountants), CMA (Certified Management Accountant) e ACCA (Association of Chartered Certified Accountants)		
	Projetos de extensão envolvendo academia e comunidade		
	Projetos de pesquisas aplicadas (academia/mercado)		
	Participar regularmente de eventos profissionais da área contábil		
Pedagógica	Curso de formação pedagógica lato sensu (especialização) em educação.		
	Curso de extensão para formação pedagógica (e.g. pedagogia universitária, cursos sobre novas tecnologias educacionais)		
	Participar regularmente em eventos da área pedagógica		
	Projetos de pesquisas relacionados ao ensino		
	Experiência como docente (mínimo de dois anos)		
	Oferta de programas de preparação para docência CAP (Centro de Apoio Pedagógico), GAP (Grupo de Apoio Pedagógico), NAP (Núcleo de Apoio Pedagógico), entre outros.		
	Apoio à participação de docentes em projetos de pesquisa e eventos científicos		
	Apoio à participação de docentes em processos educacionais (cursos stricto sensu) de outras IES (dentro ou fora do Brasil)		
	Promoção de workshops entre os docentes para discussão sobre o ensino		
	Promoção de eventos científicos que contemplem o ensino/docência		
	Incentivar e apoiar a produção de livros didáticos na área de Contabilidade		
	Envolvimento do quadro docente na construção do projeto político pedagógico do curso		
	Avaliação regular do quadro docente por discentes e/ou por pares e/ou institucional.		

Atenciosamente,

Gilberto José Miranda

Sílvia Pereira de Castro Casa Nova

Edgard Bruno Cornacchione Júnior

APÊNDICE G – Carta da Terceira Rodada *Delphi*

Prezado (a) Participante,

Renovamos nossos agradecimentos à sua participação na pesquisa. Abaixo segue o link para formulário da terceira e última rodada. O referido formulário contém os resultados da segunda etapa de aplicação da técnica *Delphi* e as questões a serem avaliadas nesta última rodada.

<https://spreadsheets0.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dFNwRVBiandzeWRwOEKRNf6dXNWTEE6MA>

Caso tenha alguma dúvida, favor contatar:

Pesquisador: Gilberto José Miranda

Título da Pesquisa: Relações entre as qualificações do professor e o desempenho discente nos cursos de graduação em Contabilidade no Brasil

e-Mail: gilbertojm@facic.ufu.br

Telefone: (34) 9123-2285

Endereço: Uberlândia/MG

Por gentileza, solicitamos a resposta a esta rodada de aplicação da técnica *Delphi* até o dia 10/06/2011 para que consigamos cumprir nossa agenda. Em breve enviaremos o relatório final com os resultados da pesquisa.

Reproduzimos abaixo as notas atribuídas por você aos fatores em avaliação na rodada anterior:

Fator	Nota
Título de doutor	
Título de mestrado	
A reputação do programa de doutorado/mestrado cursado e de seu corpo docente (e.g. conceito do programa junto à CAPES)	
A qualidade da tese ou dissertação defendida (e.g. conceito, nota ou menção obtida na defesa)	
Possuir publicações em periódicos científicos internacionais ou com Qualis/CAPES = A1, A2, B1 ou B2	
Possuir publicações em outros periódicos científicos	
Participar de grupos de pesquisas coesos e atuantes	
Participar regularmente de eventos científicos da área contábil	
Participação em associações ou órgãos de pesquisa (Exemplos: ANPAD, ANPCONT, CAPES)	
Experiência de atuação na área de gestão como tomador de decisão (usuário da informação contábil)	
Possuir certificações profissionais nacionais, como: credencial profissional (registro junto ao CRC) e/ou certificado de auditor independente (CVM)	
Possuir certificações profissionais internacionais, como: CPA (Certified Public Accountants), CMA (Certified Management Accountant) e ACCA (Association of Chartered Certified Accountants)	

continua...

continuação...

Projetos de extensão envolvendo academia e comunidade	
Projetos de pesquisas aplicadas (academia/mercado)	
Participar regularmente de eventos profissionais da área contábil	
Curso de formação pedagógica <i>lato sensu</i> (especialização) em educação.	
Curso de extensão para formação pedagógica (e.g. pedagogia universitária, cursos sobre novas tecnologias educacionais)	
Participar regularmente em eventos da área pedagógica	
Projetos de pesquisas relacionados ao ensino	
Experiência como docente (mínimo de dois anos)	
Oferta de programas de preparação para docência CAP (Centro de Apoio Pedagógico), GAP (Grupo de Apoio Pedagógico), NAP (Núcleo de Apoio Pedagógico), entre outros.	
Apoio à participação de docentes em projetos de pesquisa e eventos científicos	
Apoio à participação de docentes a processos educacionais (cursos <i>stricto sensu</i>) de outras IES (dentro ou fora do Brasil)	
Promoção de eventos científicos que contemplem o ensino/docência	
Incentivar e apoiar a produção de livros didáticos na área de Contabilidade	
Avaliação regular do quadro docente por discentes e/ou por pares e/ou institucional.	

Atenciosamente,

Gilberto José Miranda
 Sílvia Pereira de Castro Casa Nova
 Edgard Bruno Cornacchione Júnior

APÊNDICE H - Formulário da Terceira Rodada *Delphi*

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO DEPARTAMENTO DE CONTABILIDADE E ATUÁRIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Pesquisa sobre as qualificações docentes dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil

Terceira e última rodada de aplicação da técnica *Delphi*

Na rodada anterior da técnica *Delphi*, pedimos que você avaliasse vários fatores relacionados às qualificações dos professores dos cursos de Ciências Contábeis (qualificação acadêmica, profissional e pedagógica).

Nesta terceira rodada, apresentamos o mesmo questionário novamente, incluindo os resultados da segunda rodada: a) o escore total recebido por cada um dos fatores; b) a média das notas atribuídas pela comissão de especialistas; c) a mediana, que é o valor que ocupa a posição central entre as notas recebidas pelos fatores; d) o coeficiente de variação (CV), que é uma medida de dispersão dos dados. Se o CV for menor que 15%, tem-se baixa dispersão; entre 15% e 30%; tem-se média dispersão; e maior que 30%, tem-se alta dispersão (MARTINS; Theóphilo, 2007, p. 111). Quanto menor o valor do CV, mais consenso sobre as qualificações do corpo docente. Os itens com alta concordância (CV <15%) na rodada anterior foram excluídos nesta rodada.

Resultados da Segunda Rodada:

Fator	Escore	Média	Mediana	Coeficiente de Variação - %
Título de doutor	178	8,5	9	20,8%
Título de mestrado	170	8,1	8	25,5%
A reputação do programa de doutorado/mestrado cursado e de seu corpo docente (e.g. conceito do programa junto à CAPES)	162	7,7	8	29,7%
A qualidade da tese ou dissertação defendida (e.g. conceito, nota ou menção obtida na defesa)	165	7,9	8	19,0%
Possuir publicações em periódicos científicos internacionais ou com <i>Qualis</i> /CAPES = A1, A2, B1 ou B2	159	7,6	8	21,4%
Possuir publicações em outros periódicos científicos	152	7,2	7	18,5%
Participar de grupos de pesquisas coesos e atuantes	164	7,8	7	17,2%
Participar regularmente de eventos científicos da área contábil	173	8,2	8	18,3%
Participação em associações ou órgãos de pesquisa (Exemplos: ANPAD, ANPCONT, CAPES)	146	7,0	7	32,2%
Experiência de atuação na profissão contábil (mínima de dois anos)	184	8,8	9	14,5%
Experiência de atuação na área de gestão como tomador de decisão (usuário da informação contábil)	152	7,2	8	32,2%
Consultorias, assessorias e pareceristas técnicos	163	7,8	8	11,9%

continua...

...continuação

Possuir certificações profissionais nacionais, como: credencial profissional (registro junto ao CRC) e/ou certificado de auditor independente (CVM)	152	7,2	7	29,5%
Possuir certificações profissionais internacionais, como: CPA (Certified Public Accountants), CMA (Certified Management Accountant) e ACCA (Association of Chartered Certified Accountants)	127	6,0	6	38,7%
Projetos de extensão envolvendo academia e comunidade	150	7,1	7	25,3%
Projetos de pesquisas aplicadas (academia/mercado)	169	8,0	8	18,6%
Participar regularmente de eventos profissionais da área contábil	167	8,0	9	27,0%
Curso de formação pedagógica lato sensu (especialização) em educação.	168	8,0	8	18,1%
Curso de extensão para formação pedagógica (e.g. pedagogia universitária, cursos sobre novas tecnologias educacionais)	183	8,7	8	16,5%
Participar regularmente em eventos da área pedagógica	138	6,6	6	35,6%
Projetos de pesquisas relacionados ao ensino	150	7,1	8	36,7%
Experiência como docente (mínimo de dois anos)	177	8,4	9	17,4%
Oferta de programas de preparação para docência CAP (Centro de Apoio Pedagógico), GAP (Grupo de Apoio Pedagógico), NAP (Núcleo de Apoio Pedagógico), entre outros.	170	8,1	9	19,4%
Apoio à participação de docentes em projetos de pesquisa e eventos científicos	183	8,7	9	16,3%
Apoio à participação de docentes a processos educacionais (cursos stricto sensu) de outras IES (dentro ou fora do Brasil)	175	8,3	8	16,7%
Promoção de workshops entre os docentes para discussão sobre o ensino	184	8,8	9	14,5%
Promoção de eventos científicos que contemplem o ensino/docência	171	8,1	8	19,1%
Incentivar e apoiar a produção de livros didáticos na área de Contabilidade	162	7,7	8	30,5%
Envolvimento do quadro docente na construção do projeto político pedagógico do curso	187	8,9	9	14,2%
Avaliação regular do quadro docente por discentes e/ou por pares e/ou institucional.	187	8,9	9	16,9%

Observação: se o CV menor que 15%, tem-se baixa dispersão; entre 15% e 30%, tem-se média dispersão; e, maior que 30%, tem-se alta dispersão (MARTINS; THEÓPHILO, 2007, p. 111).

Terceira Rodada:

Esta é a etapa final do estudo *Delphi*. Por gentileza, reavalie suas respostas à luz desta nova informação. Note que é possível manter sua nota anterior. Após o término da técnica *Delphi*, você receberá os resultados consolidados.

Fator	Sua nota atribuída anteriormente	Nota Atual (Reavaliação)
Título de doutor	9	
Título de mestrado	8	
A reputação do programa de doutorado/mestrado cursado e de seu corpo docente (e.g. conceito do programa junto à CAPES)	9	
A qualidade da tese ou dissertação defendida (e.g. conceito, nota ou menção obtida na defesa)	7	
Possuir publicações em periódicos científicos internacionais ou com <i>Qualis</i> /CAPES = A1, A2, B1 ou B2	6	
Possuir publicações em outros periódicos científicos	6	
Participar de grupos de pesquisas coesos e atuantes	não informou	
Participar regularmente de eventos científicos da área contábil	8	
Participação em associações ou órgãos de pesquisa (Exemplos: ANPAD, ANPCONT, CAPES)	4	
Experiência de atuação na área de gestão como tomador de decisão (usuário da informação contábil)	9	
Possuir certificações profissionais nacionais, como: credencial profissional (registro junto ao CRC) e/ou certificado de auditor independente (CVM)	7	
Possuir certificações profissionais internacionais, como: CPA (Certified Public Accountants), CMA (Certified Management Accountant) e ACCA (Association of Chartered Certified Accountants)	7	
Projetos de extensão envolvendo academia e comunidade	6	
Projetos de pesquisas aplicadas (academia/mercado)	7	
Participar regularmente de eventos profissionais da área contábil	7	
Curso de formação pedagógica <i>lato sensu</i> (especialização) em educação.	8	
Curso de extensão para formação pedagógica (e.g. pedagogia universitária, cursos sobre novas tecnologias educacionais)	7	
Participar regularmente em eventos da área pedagógica	6	
Projetos de pesquisas relacionados ao ensino	5	
Experiência como docente (mínimo de dois anos)	9	
Oferta de programas de preparação para docência CAP (Centro de Apoio Pedagógico), GAP (Grupo de Apoio Pedagógico), NAP (Núcleo de Apoio Pedagógico), entre outros.	7	
Apoio à participação de docentes em projetos de pesquisa e eventos científicos	6	
Apoio à participação de docentes a processos educacionais (cursos <i>stricto sensu</i>) de outras IES (dentro ou fora do Brasil)	7	
Promoção de eventos científicos que contemplem o ensino/docência	6	
Incentivar e apoiar a produção de livros didáticos na área de Contabilidade	7	
Avaliação regular do quadro docente por discentes e/ou por pares e/ou institucional.	9	

APÊNDICE I - Questionário

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO DEPARTAMENTO DE CONTABILIDADE E ATUÁRIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Pesquisa sobre as qualificações docentes dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil

Prezado(a) Coordenador(a),

É com grande prazer que o (a) convidamos a participar de uma pesquisa sobre Ensino Superior em Contabilidade no Brasil. Sou professor do curso de Ciências Contábeis da UFU e aluno do Programa de Doutorado em Ciências Contábeis da FEA/USP, onde desenvolvo tese sobre as qualificações docentes nos cursos de Ciências Contábeis no Brasil, sob a orientação dos Professores Doutores Edgard Bruno Cornacchione Júnior e Silvia Pereira de Castro Casa Nova.

Sua participação é essencial para o desenvolvimento da investigação e se resume ao preenchimento do questionário (tempo de resposta estimado de 10 minutos). Em nenhum momento, você nem a instituição serão identificados. Os resultados da pesquisa serão publicados de forma agregada. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento. Aos respondentes serão enviados, após o término da pesquisa: **a) um estudo comparativo entre os dados de sua IES e o resultado nacional; b) cópia da tese completa; c) três artigos sobre metodologias de ensino aplicadas à Contabilidade.**

Enviamos duas possibilidades para resposta:

- No corpo desta mensagem (abaixo); ou
- No questionário eletrônico (mais fácil preenchimento):

<https://spreadsheets1.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dDI4eW5mdVVuX0UwR1o3SUZxMThXZ2c6MA>

Muito obrigado por sua atenção!
Grande abraço,
Gilberto Miranda

Qualificações docentes dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil

- ✓ Nome da Instituição que você atua: _____
- ✓ Localização (cidade ou *campus*): _____
- ✓ Qtde. de profs. que ministram conteúdos da área contábil no ano de 2011: _____
- ✓ Sua Atividade na IES:
 - () Coordenador
 - () Diretor
 - () Chefe de departamento
 - () Professor

() Outra. Especifique _____

Nas questões abaixo, indique o que a instituição em que você atua oferece:

1)A IES ou o curso de Ciências Contábeis oferta programas de preparação para docência, como: CAP (Centro de Apoio Pedagógico), GAP (Grupo de Apoio Pedagógico), NAP (Núcleo de Apoio Pedagógico)?

a.() sim

b.() não

2)A IES ou o curso de Ciências Contábeis tem programas de apoio à participação de docentes em projetos de pesquisa e eventos científicos?

a.() sim

b.() não

3)A IES ou o curso de Ciências Contábeis tem programas de apoio à participação de docentes em processos educacionais (cursos *stricto sensu*) de outras IES (dentro ou fora do Brasil)?

a.() sim

b.() não

4)A IES ou o curso de Ciências Contábeis promove regularmente *workshops* entre os docentes para discussão sobre o ensino?

a.() sim

b.() não

5)A IES ou o curso de Ciências Contábeis promove regularmente eventos científicos que contemplem o ensino/docência?

a.() sim

b.() não

6)A IES ou o curso de Ciências Contábeis tem programas de incentivo à produção de livros didáticos na área de Contabilidade?

a.() sim

b.() não

7)A IES ou o curso de Ciências Contábeis envolve o quadro docente na construção do projeto político pedagógico do curso?

a.() sim

b.() não

8)A IES ou o curso de Ciências Contábeis realiza avaliação regular do quadro docente junto aos discentes?

a.() sim

b.() não

9)A IES ou o curso de Ciências Contábeis realiza avaliação regular do quadro docente por pares?

a.() sim

b.() não

10) A IES ou o curso de Ciências Contábeis realiza avaliação institucional regular do quadro docente?

a. () sim

b. () não

Nas questões seguintes, informe a quantidade de professores do curso de Ciências Contábeis (que ministram conteúdos na área contábil) que possuem os atributos abaixo:

1) Título de doutorado? ()

2) Título de mestrado (como maior título) ? ()

3) Publicações em periódicos científicos internacionais ou com Qualis/CAPES = A1, A2, B1 ou B2? ()

4) Publicações em periódicos com Qualis até B3 (inclusive) ou não classificados no Qualis? ()

5) Participam de grupos de pesquisas? ()

6) Participam regularmente de eventos científicos da área contábil? ()

7) Participam regularmente de eventos profissionais da área contábil? ()

8) Participam regularmente de eventos da área pedagógica? ()

9) Participam de associações ou órgãos de pesquisa (exemplos: ANPAD, ANPCONT, CAPES) ? ()

10) Têm experiência como docentes superior a dois anos? ()

11) Têm experiência de atuação na profissão contábil (mínima de dois anos), com exceção da academia? ()

12) Têm experiência com consultorias, assessorias ou como pareceristas técnicos na área contábil? ()

13) Têm experiência de atuação na área de gestão/administração empresarial? ()

14) Possuem certificação profissional na área contábil (p.e. registro junto ao CRC) ? ()

15) Possuem certificação de auditor independente (CVM) ? ()

16) Possuem certificações profissionais internacionais, como: CPA (Certified Public Accountants), ou CMA (Certified Management Accountant) ou ACCA (Association of Chartered Certified Accountants) ? ()

17) Possuem projetos de extensão envolvendo academia e comunidade? ()

18) Possuem projetos de pesquisas especificamente relacionados ao ensino? ()

19) Possuem projetos de pesquisas aplicadas na área contábil (academia/mercado)? ()

20) Possuem cursos de formação pedagógica lato sensu especificamente em EDUCAÇÃO? ()

21) Possuem cursos de extensão para formação pedagógica (exemplos: pedagogia universitária, cursos sobre novas tecnologias educacionais, entre outros)? ()

22) Utilizam casos (reais) como estratégia de ensino? ()

23) Quantidade de professores com destaque para a qualidade da tese ou dissertação defendida para obtenção do título de mestre ou doutor (NOTA: considere a "destaque para a qualidade" como o impacto que a pesquisa teve em termos de menção pela banca, premiação do trabalho, citações por outros pesquisadores da área e/ou publicações posteriores (artigos e/ou livros)? ()

24) Em quais programas foram titulados os mestres e doutores do curso de Ciências Contábeis? (informe os programas e quantidades)

25) Deixe aqui comentários que você deseja fazer sobre as questões acima.

ANEXOS

ANEXO A – SUMÁRIO DAS CONTRIBUIÇÕES INTELECTUAIS DA AACSB.....	196
ANEXO B – SUMÁRIO DAS PUBLICAÇÕES COM AVALIAÇÃO POR PARES – AACSB.....	197
ANEXO C – SUMÁRIO DAS QUALIFICAÇÕES DOCENTES, ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E RESPONSABILIDADES PROFISSIONAIS - AACSB.....	198
ANEXO D – CÁLCULO DAS QUALIFICAÇÕES DO QUADRO DOCENTE - AACSB.....	199

ANEXO A – Sumário das Contribuições Intelectuais da AACSB

**Table 2-1:
Five-Year Summary of Intellectual Contributions**

(Note: Please add a footnote to this table summarizing the school's policies guiding faculty in the production of intellectual contributions.)

	Portfolio of Intellectual Contributions									Summary of Types of ICs ¹⁰		
	Peer Reviewed Journals ¹	Research Monographs ²	Books ³	Chapters ⁴	Peer Reviewed Proceedings ⁵	Peer Reviewed Paper Presentations ⁶	Faculty Research Seminars ⁷	Non-Peer Reviewed Journals ⁸	Others ⁹	Learning & Pedagogical Research	Contributions to Practice	Discipline-Based Research
Faculty												
List alphabetically by academic discipline as defined in the organizational structure that is used by the school identifying each faculty member												

1. Peer reviewed journal articles (learning and pedagogical research, contributions to practice, and/or discipline-based scholarship)
2. Research Monographs (teaching/pedagogical, practice/applied and /or discipline-based research)
3. Books (textbooks, professional/practice/trade, and/or scholarly)
4. Chapters in books (textbooks, professional/practice/trade, and/or scholarly)
5. Peer reviewed proceedings from teaching/pedagogical meetings, professional/practice meetings, and/or scholarly meetings
6. Peer reviewed paper presentations at teaching/pedagogical meetings, professional/practical meetings, and/or academic meetings
7. Faculty research seminars (teaching/pedagogical, practice oriented, and/or discipline-based research seminar)
8. Non-peer reviewed journals (learning and pedagogical, contributions to practice, and/or discipline-based scholarship). School must provide substantive support for quality
9. Others (peer reviewed cases with instructional materials, instructional software, publicly available material describing the design and implementation of new curricula or courses, technical reports related to funded projects, publicly available research working papers, etc. please specify)
10. Summary of ICs should reflect total number of ICs in each category (learning and pedagogical research, contributions to practice, and/or discipline-based scholarship)

ANEXO B – Sumário das Publicações com Avaliação por Pares – AACSB

**Table 2-2:
Five-Year Summary of Peer Reviewed
Journals and Number of Publications in Each
(Optional)**

Based on the information and data from Tables 2-1, provide a summary of peer reviewed journals (by name) and the number of articles appearing in each.

[illegible]

ANEXO C – Sumário das Qualificações Docentes, Atividades Desenvolvidas e Responsabilidades Profissionais - AACSB

TABLE 10-1:
SUMMARY OF FACULTY QUALIFICATIONS, DEVELOPMENT ACTIVITIES, AND PROFESSIONAL RESPONSIBILITIES
(RE: Standard 10)¹

(Note: In a footnote to Table 10-1, summarize the school's criteria for determining academic and professional qualifications)

Name ²	Highest Degree Earned and Year	Date of First Appointment to the School	Percent of Time Dedicated to the School's Mission ³	Academically Qualified ⁴	Professionally Qualified ⁴	Other ⁴	Five-Year Summary of Development Activities Supporting AQ or PQ Status ⁵					Normal Professional Responsibilities ⁶
							Intellectual Contributions	Professional Experience	Consulting	Professional Development	Other Professional Activities	

¹ The summary information presented in this table, supplemented by information in individual faculty members' vitae, is useful in making judgments relative to Standard 10. The table as a whole will assist the peer review team in judging whether "The faculty has, and maintains, intellectual qualification and current expertise to accomplish the mission. . . ."

² Faculty members should be listed alphabetically by discipline following the organizational structure of the business school. Administrators who hold faculty rank and directly support the school's mission should be included relative to their percent of time devoted to the mission including administrative duties. If a faculty member serves more than one discipline, list the individual only once under the primary discipline to which the individual is assigned and where his/her performance evaluation is conducted. Provide a footnote explaining the nature of the interdisciplinary responsibilities of the individual. Graduate students who have teaching responsibilities should be included in accordance with the guidance provided in Standard 10.

³ This column should show the percent of total time devoted to teaching, research, and/or other assignment represented by the faculty member's contribution to the school's overall mission during the period of evaluation (i.e., the year of the self-evaluation report or other filing with AACSB International). Reasons for less than 100% might include part-time employment, shared appointment with another academic unit, or other assignments that make the faculty member partially unavailable to the school.

⁴ Faculty members may be academically qualified (AQ), professionally qualified (PQ), AQ and PQ, or other. Indicate by placing "YES" in the appropriate column(s) or by leaving columns blank. Individual vitae should be provided to support this table. The "Other" category should be used for those individuals holding a faculty title but whose qualifications do not meet the criteria for academically and/or professionally qualified. A faculty member should be counted only once for use in Table 10-2 even if the individual is AQ and PQ.

⁵ The number of development activities should be noted in these columns. This summary information should be consistent with information presented in Table 2-1 as well as supported by faculty vitae.

⁶ Indicate the normal professional responsibilities the faculty member is expected to perform, e.g., (UG for undergraduate teaching; GR for graduate teaching; UG/GR for teaching at both levels; ADM for administration; RES for research; NCR for non-credit teaching; SER for service and outreach activities) A faculty member may have more than one category assigned.

NOTE: Tables presented in support of standards 9 and 10 should be presented for the most recently completed, normal academic year. Peer review teams may request documentation for additional years, individual terms, as well as by program, location, and/or discipline. Schools should explain their normal academic year format/schedule.

ANEXO D – Cálculo das Qualificações do Quadro Docente - AACSB

TABLE 10-2. CALCULATIONS RELATIVE TO DEPLOYMENT OF QUALIFIED FACULTY
(RE: Standard 10)¹

NAME	QUALIFICATION (ACADEMIC-AQ, PROFESSIONAL-PQ OTHER-O) (FROM TABLE 10-1)	AQ FACULTY- % OF TIME DEVOTED TO MISSION (FROM TABLE 10-1)	PQ FACULTY- % OF TIME DEVOTED TO MISSION (FROM TABLE 10-1)	OTHER ² FACULTY- % OF TIME DEVOTED TO MISSION (FROM TABLE 10-1)	QUALIFICATION RATIOS PER STD 10
Accounting					
James Whitehead	AQ	100			
Terri Brunsen	PQ		100		
John Smith	AQ	50			
Other Disciplines/Units					
Etc.					
TOTAL FOR SCHOOL		AQ _T	PQ _T	O _T	$AQ_T / (AQ_T + PQ_T + O_T) \geq 50\%$ $(AQ_T + PQ_T) / (AQ_T + PQ_T + O_T) \geq 90\%$

NOTES: Table 10-2 addresses the ratios described in Standard 10 regarding deployment of academically and professionally qualified faculty. It should be developed for the peer review team to confirm that qualified faculty resources are deployed in support of the school mission. Faculty should be listed by discipline consistent with the organizational structure of the business school. It is expected that qualified faculty will generally be distributed equitably across normal academic years, each discipline, each academic program, and location consistent with the school's mission and student needs. Distance delivered programs are considered to be a unique location. The threshold for deployment of academically qualified faculty resources is higher for a school with graduate degree programs than for a school with no graduate degree programs and is higher for a school with a research doctoral program than for a school without a research doctoral program.

1. The metric used is the "percent of time devoted to mission" as derived from Table 10-1.
2. The "Other" category should be used for those individuals holding a faculty title but whose qualifications do not meet the definitions for academically or professionally qualified.