

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO -
MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFISSIONAL BACHAREL EM
CIÊNCIAS CONTÁBEIS E SUA AÇÃO DOCENTE NO ENSINO
SUPERIOR**

ROSILENE NOGUEIRA GONÇALVES

**MARINGÁ
2013**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFISSIONAL BACHAREL EM CIÊNCIAS
CONTÁBEIS E SUA AÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada por ROSILENE NOGUEIRA GONÇALVES, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientador:
Prof. Dr.: JOÃO LUIZ GASPARIN

MARINGÁ
2013

ROSILENE NOGUEIRA GONÇALVES

**FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFISSIONAL BACHAREL EM CIÊNCIAS
CONTÁBEIS E SUA AÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. João Luiz Gasparin - Orientador – UEM

Profa. Dra. Pura Lúcia Oliver Martins – PUC-PR

Prof. Dr. Paulo Moreira da Rosa – UEM

Data de Aprovação: 29/04/2013

Dedico este trabalho a Deus, a minhas filhas Wélida Priscila e Wérica Patrícia e a meu orientador, Professor Doutor João Luiz Gasparin.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, é de fundamental importância o meu agradecimento a Deus, o grande criador de todo o Universo, pela minha existência, por tudo o que me tem proporcionado, pela força que me concedeu em todos os momentos de minha vida.

Em segundo lugar, à minha família, minhas filhas Wélida Priscila e Wérica Patrícia; também aos meus genros, pela compreensão e apoio em todos os momentos, principalmente, quando tiveram que abrir mão de algum programa de lazer para estarem ao meu lado para que eu atendesse à necessidade de estudos do mestrado. À minha amiga Rosimeire Damasceno, pelo constante apoio e grande ajuda em todos os momentos. O apoio, as conversas, as orações e o carinho de vocês foram fundamentais para que eu prosseguisse nessa caminhada e me ajudaram a permanecer firme no objetivo proposto.

Ao meu Orientador, Professor Doutor João Luiz Gasparin, pela amizade e confiança nesse período e por todo o apoio e compreensão dispensados a mim e a esta pesquisa.

A todos os Professores do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Maringá, que, de alguma forma, contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional; também, ao departamento de Ciências Contábeis, dessa mesma Instituição de Ensino, na pessoa do Professor Doutor Romildo de Oliveira Moraes, chefe de Departamento, que não mediu esforços para o desenvolvimento dessa pesquisa. A todos os professores deste departamento pelo apoio, incentivo e pronta participação na pesquisa realizada. Ao Professor Doutor Reinaldo Camacho, pelo apoio e incentivo no momento da realização da prática de aula e estágio realizado no decorrer do curso de Mestrado.

À Faculdade Metropolitana de Maringá, na pessoa da Direção Geral e Direção de Ensino, Coordenação do curso de Ciências Contábeis, que abriram as portas para

o desenvolvimento dessa pesquisa; a todos os professores, pelo apoio prestado no momento da coleta de dados para o presente trabalho, dedicando parte do seu tempo a essa pesquisa.

Ao Instituto de Educação, na pessoa da Diretora, professora Neide Gomes Clemente, pela compreensão e apoio nos momentos de realização desse curso de mestrado, secretários e demais colegas de trabalho. Deus os abençoe.

A todos que direta e indiretamente torceram para que eu conseguisse alcançar mais esse degrau em minha carreira profissional, pediram a Deus em meu favor, muito obrigada!

A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida.

John Dewey.

GONÇALVES, Rosilene Nogueira. **FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFISSIONAL BACHAREL EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS E SUA AÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR**. (144 f.). Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Professor Doutor João Luiz Gasparin. Maringá, 2013.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo conhecer quais os fundamentos teórico-metodológicos que se constituem o suporte da ação docente dos bacharéis em contabilidade no curso de graduação. Essa proposta de investigação teve sua origem no fato de o curso de Bacharel em Ciências Contábeis formar profissionais voltados para atuação na pesquisa científica e no mercado de trabalho contábil, não para exercer a atividade de sala de aula. Para atender o objetivo da pesquisa, a questão-diretriz foi assim formulada: quais os fundamentos didático-pedagógicos que embasam o processo de formação docente dos bacharéis em Ciências Contábeis para atuar no ensino superior? O estudo desenvolveu-se na perspectiva do materialismo histórico-dialético, partindo do pressuposto da necessidade de conhecer o desenvolvimento histórico da contabilidade e da educação no Ensino Superior, bem como do ensino da Ciência Contábil, para compreender e interpretar esse desenvolvimento na dimensão histórica e evidenciar a realidade atual dos profissionais Bacharéis em Ciências Contábeis que atuam como docentes no Ensino Superior. Na análise da pesquisa de campo utilizou-se a categoria trabalho, no caso específico o trabalho prático de formação e ação docente. Quanto à forma de abordar o problema, adotou-se a pesquisa qualitativa e descritiva. Para cumprir o objetivo, realizou-se pesquisa direta junto aos professores e alunos, de duas instituições do Ensino Superior, que oferecem o curso de graduação em Ciências Contábeis, localizadas na cidade de Maringá - PR. A coleta de dados efetivou-se por meio de questionários e entrevistas com alguns professores, a fim de analisar a preparação destes profissionais para a docência. Os resultados apresentados indicaram que, na percepção docente, existem algumas dificuldades enfrentadas pelos profissionais ao assumirem a docência. Tais dificuldades podem ser minimizadas com a capacitação pedagógica dos mesmos. Foram aplicados questionários também aos alunos, cujos resultados indicaram que as dificuldades enfrentadas pelos professores são percebidas pelos discentes no decorrer das aulas que são ministradas. Apontaram também a importância de agregar uma disciplina complementar na matriz curricular do curso a fim de preparar o futuro profissional na prática pedagógica; assinalaram da mesma forma a necessidade de uma capacitação didático-pedagógica continuada para os profissionais docentes. A conclusão da pesquisa, tanto em sua dimensão teórica quanto prática, apontou que os profissionais bacharéis tomam como base metodológica para preparar e ministrar suas aulas, os conhecimentos adquiridos na graduação, nos cursos de extensão, especialização, ou em cursos *stricto sensu*; ou na troca de experiências com docentes que atuam há mais tempo no magistério. Tornou-se evidente a necessidade de uma preparação pedagógica para os profissionais Bacharéis em Ciências Contábeis que atuam na docência, principalmente no início de sua carreira profissional.

Palavras-chave: Ensino Superior. Profissional Contábil. Formação docente. Educação contábil. Metodologia de Ensino.

GONÇALVES, Rosilene Nogueira. **ACCOUNTANTS' PEDAGOGICAL FORMATION AND THEIR TEACHING ACTIVITIES IN HIGHER EDUCATION.** (144 pages). Master's Dissertation in Education – Universidade Estadual de Maringá. Supervisor: Dr João Luiz Gasparin. Maringá PR Brazil, 2013.

ABSTRACT

Current research provides the theoretical and methodological bases of the teaching activities of accountants in the undergraduate Accounting Course. Present investigation derived from the fact that the undergraduate Accounting Course trains professionals for scientific research and for the accounts labor market and does not aim classroom activities. The guideline question for current research may be thus formulated: Which are the didactic and pedagogical bases that foreground the teaching formation process in Accounting for teaching in higher education? The investigation was based on the perspectives of historical and dialectic materialism with the presupposition of knowing the historical development of Accounting and higher education coupled to the teaching of Accounting so that the development in the historical dimension could be understood and interpreted and the actuality of Accountants teaching in higher education could be evidenced. Field research comprised labor and specifically the practical formation and teaching activities. The issue was approached by a qualitative and descriptive research. Research was directly undertaken with professors and students in two institutes for higher education with undergraduate courses in Accounting, in Maringá PR Brazil. Data were collected by questionnaires and interviews with professors to analyze the professionals' training in teaching. Results showed that from the professors' point of view, difficulties exist which professionals have to face in their teaching activities, although these difficulties may be minimized through their pedagogical skills. Questionnaires were also handed out to students and results showed that the difficulties faced by the professors were also perceived by them in the classroom. The students also pointed out the need to aggregate a complementary discipline within the course curriculum so that the future professional could be pedagogically prepared. They also insisted on the need for continuous didactic and pedagogical capacitation for teaching professionals. Research demonstrated that theoretically and practically Accountants should use the knowledge obtained in undergraduate, extension, specialization and master's courses as their methodological foregrounding for giving lectures or through exchange of experience with other more experienced professors. Pedagogical preparation is evidently required for Accounting professionals with teaching activities especially in the early years of their practice.

Keywords: Higher Education. Accountant. Teachers' Formation. Accounting Education. Teaching Methodology.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. BREVE HISTÓRICO DA CONTABILIDADE	17
2. ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	29
3. ENSINO DA CONTABILIDADE NO BRASIL	46
3.1. ESCOLAS DE PENSAMENTO CONTÁBIL QUE INFLUENCIARAM O ENSINO NO BRASIL	46
3.1.1 Origem e evolução do ensino Contábil no Brasil.....	56
4. PROFISSIONAIS BACHARÉIS E A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR ...	71
5. PESQUISA DE CAMPO.....	81
5.1 HISTÓRICO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR CAMPO DE INVESTIGAÇÃO	83
5.1.1. Universidade Estadual de Maringá (UEM)	83
5.1.2. Faculdade Metropolitana de Maringá - FAMMA	89
5.2 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.....	91
5.2.1 Questionários aplicados aos professores	92
5.2.2 Questionários aplicados aos os alunos	106
6. CONCLUSÃO	118
REFERÊNCIAS.....	124
APÊNDICES.....	135
ANEXO.....	143

INTRODUÇÃO

A educação está presente em todos os momentos da vida do ser humano. Nesta caminhada, cada indivíduo acumula experiências distintas, pois, desde a infância é rodeado de fatos e acontecimentos que requerem adaptações e mudanças de comportamento. No processo de formação, desenvolve as capacidades para apreender e utilizar o conhecimento historicamente acumulado. Como afirma Martins (2005), a educação é um processo de socialização e aprendizagem direcionado ao desenvolvimento intelectual e ético de um indivíduo. Estudar a educação e a qualidade do ensino superior pode contribuir para a promoção de mudanças e o progresso da sociedade. Para esse progresso concorre o curso de Ciências Contábeis.

Verificamos que o crescimento desse curso e sua oferta têm como fator essencial o mercado de trabalho e a valorização do profissional da Contabilidade pela sociedade. Com esse rápido crescimento, inspira cuidados quanto ao processo de ensino-aprendizagem, principalmente, quanto à qualidade dos cursos oferecidos, pois, para se ter uma educação de qualidade são necessários docentes com sólida formação humana e pedagógica. Para tanto, o professor de Ciências Contábeis deve conhecer e ter domínio não só das práticas contábeis, mas também, sobre a arte de ensinar. Nossa (1999) afirma que grande parte dos professores recrutados para esta ação encontra-se entre os profissionais de sucesso em seu ramo de atuação contábil, no entanto, em sua maioria, estão despreparados para a docência, não tendo noção do que é exigido para formação de alunos.

De acordo com Andrade (2002, p. 27), pesquisas apontam que “o ensino de Contabilidade no Brasil é extremamente carente”. O professor não deve estar preocupado apenas em repassar para o aluno os conhecimentos que sabe, mas, fazê-lo aprender a buscar conhecimento; para isso, é preciso estar preparado. Para Marion e Marion (1998, p.2), o professor de contabilidade “constitui uma das categorias que menos pesquisa na área contábil. Não nos referimos à pesquisa de novas descobertas na área profissional, mas, sim, no que tange ao ensino da Contabilidade”.

Para os autores, um dos pontos que deveria ser alvo constante de indagação destes professores, diz respeito aos “Métodos de ensino, levando em consideração o perfil de cada classe, cada grupo, revitalizando o curso” (idem, p. 02); no entanto, o que se encontra nas instituições de Ensino Superior, principalmente na área contábil, segundo Marion e Marion (1998, p. 02), “são verdadeiros centro de treinamento de recursos humanos, oferecendo diplomas de curso superior, atendendo o ego de maior parte da população”.

No decorrer dos anos como acadêmica e agora com a experiência de atuação docente no Ensino superior, constatamos que a maioria dos professores dos cursos de Ciências Contábeis possui um sofrível desempenho pedagógico no exercício da função docente, visto que sua formação é direcionada para a pesquisa científica e mercado de trabalho de contabilidade, não para a prática docente.

Diante deste quadro, o problema de nossa investigação pode assim, ser formulado: quais os fundamentos didático-pedagógicos que embasam o processo de formação docente dos bacharéis em Ciências Contábeis para atuar no Ensino Superior? Partindo deste questionamento e para atender o objetivo geral desta pesquisa, buscamos conhecer e analisar os desafios que os profissionais da área contábil enfrentam para atuar como docentes. Procuramos também, conhecer os meios e metodologias utilizados por estes bacharéis docentes em sua atuação em sala de aula.

O Sistema Educacional é, frequentemente, questionado no sentido da preparação de profissionais para as demandas futuras, especificamente no que diz respeito ao bacharel contábil. A busca de novas propostas, ao estudar o Ensino Superior em Contabilidade, sugere uma avaliação dos métodos utilizados pelo bacharel docente e as dificuldades encontradas pelo mesmo para o exercício da profissão da docência. Diante destes desafios, e ainda:

- Considerando o trabalho desenvolvido como docente no Ensino Superior na área de Contabilidade e as observações dos colegas da mesma área de atuação, mas que não possuem formação didático-pedagógica;
- Considerando nosso interesse em desenvolver uma pesquisa neste campo a fim de ter clareza do que poderia ser realizado como resultado da investigação;

- Considerando ser relevante o tema das questões didático-pedagógicas dos bacharéis que se dedicam ao magistério;

Justificou-se a necessidade e importância de desenvolver esta pesquisa, a fim de contribuir, se possível, a partir dos resultados alcançados, para uma proposta de novas metodologias de ação docente nesta área de conhecimento.

Com a finalidade de atender o tema proposto e o enfoque da pesquisa, a presente dissertação teve como objetivo geral conhecer quais fundamentos teórico-metodológicos que se constituem o suporte da ação docente dos bacharéis em contabilidade no curso de graduação. A fim de atender o objetivo geral proposto, foram definidos como objetivos específicos: conhecer e identificar os processos de formação pedagógica dos profissionais de Ciências Contábeis para atuar como docentes; pesquisar, junto aos professores e alunos, a visão destes, sobre a metodologia utilizada pelo docente em sala de aula; comparar os dados da pesquisa, com base teórica expressa pela literatura e documentos da Instituição, a fim de verificar a coerência e consistência entre teoria e prática da presente dissertação.

No que diz respeito à metodologia utilizada, tomamos como base o pensamento de Trujillo Ferrari (1982), o qual afirma que ela constitui os instrumentos básicos que ordenam de início os pensamentos em sistemas, traçam de modo ordenado a forma de proceder do cientista ao longo de um percurso, para alcançar um objetivo. Em sentido mais amplo, Cervo e Bervian (2002, p. 23), afirmam que o método “é a ordem que se deve impor aos diferentes processos necessários para atingir um fim ou um resultado desejado”. Utilizamos, portanto, desse meio como caminho para chegar à meta desejada.

Para atingir os objetivos desta investigação e responder ao problema proposto, desenvolvemos o estudo na perspectiva do materialismo histórico-dialético. Método este, conforme apresenta Saviani (1991), desenvolvido por Marx, apresentado como o método de interpretação da realidade, visão de mundo e práxis. Gasparin (2009) afirma que o processo dialético de construção do conhecimento implica no modo de pensar as contradições da realidade e na maneira de compreender a realidade como essencialmente contraditória e em permanente mutação. O desenvolvimento do pensamento por tese, antítese e síntese é o que constitui a dialética segundo o materialismo histórico.

Este método de análise e interpretação da realidade, segundo o autor, busca evidenciar as contradições sociais e resolvê-las no curso do desenvolvimento histórico. O método dialético, pela sua dinamicidade, impede o totalitarismo da imposição do autor, sempre observando seus limites, pois, compreender o Método é instrumentalizar-se para o conhecimento da realidade. Saviani (1991) aponta o método materialista histórico dialético como instrumento de superação da etapa de senso comum educacional, da realidade empírica, por meio da reflexão teórica, abstrações, para a etapa da consciência filosófica, a realidade concreta.

Nesse sentido, na presente pesquisa partimos do pressuposto de conhecer o desenvolvimento histórico da educação no Ensino Superior, bem como do ensino da Ciência Contábil, para compreender, interpretar esse desenvolvimento histórico e evidenciar a realidade atual dos profissionais Bacharéis em Ciências Contábeis que atuam como docentes no Ensino Superior.

Como pressuposto de análise utilizamos a categoria trabalho e, no caso específico desta pesquisa, uma forma especial de trabalho – o trabalho prático de formação e ação docente. Quanto ao método e à forma de abordar o problema, adotamos a pesquisa qualitativa/descritiva. Richardson (1999) apresenta esse tipo de investigação como àquele que se fundamenta principalmente em análises qualitativas, caracterizando-se, em princípio, pela não utilização de instrumental estatístico na análise dos dados. Esse tipo de análise tem por base conhecimento teórico-empírico que permite atribuir-lhes cientificidade. Para Gil (2002, p. 42), “as pesquisas que possuem como objetivo principal a descrição das características de determinado fenômeno ou população, ou que estabelecem relações entre variáveis podem ser denominadas de pesquisas descritivas”.

Sendo o objetivo geral conhecer quais os fundamentos teórico-metodológicos que se constituem o suporte da ação docente dos bacharéis em contabilidade no curso de graduação, podemos, defini-la como qualitativa e descritiva, pois, juntamente com a pesquisa teórico-descritiva, realizamos uma investigação de campo com os professores do curso de Ciências Contábeis e alunos do 7º e 8º período do mesmo curso, em duas Instituições de Ensino Superior na cidade de Maringá PR, sendo uma pública e outra privada (conforme apresentado na parte 5).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e situação que estão sendo investigados. Esse foi o procedimento adotado para análise dos dados desta pesquisa. A investigação foi realizada por meio de questionário e entrevistas de forma presencial nas dependências das Instituições, sendo uma conversa informal com docentes na sala dos professores e nos intervalos com os alunos. Essas entrevistas com alguns dos sujeitos da pesquisa foram realizadas no momento em que respondiam o questionário e posteriormente, quando necessitávamos esclarecer algumas das respostas apresentadas no questionário respondido. Assim, a pesquisa de campo foi desenvolvida como pesquisa qualitativa/descritiva a qual garante uma apreensão mais adequada da realidade.

Zanella (2009) afirma que a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento participante. No trabalho de campo, o pesquisador é fundamental no processo de coleta e análise de dados, por isso não pode ser substituído por nenhuma outra pessoa ou técnico: é ele quem observa, seleciona, interpreta e registra os comentários e as informações do mundo natural. Assim sendo, os dados da pesquisa de campo foram analisados em comparação com a teoria estudada, buscando confirmações, divergências, aprofundamentos, novas conclusões.

Para uma melhor visualização estrutural da presente dissertação, esta foi distribuída em seis partes, sendo primeiramente trabalhada a questão introdutória, apresentando uma breve abordagem do assunto a ser estudado, bem como a justificativa para a realização desta pesquisa, o objetivo pretendido, questão-diretriz da investigação e a metodologia utilizada para a realização da mesma.

Na sequência, na primeira parte, a fim de se conhecer melhor alguns aspectos da Contabilidade, apresentamos um breve histórico de seu surgimento e evolução, finalizando com algumas das tendências atuais para a profissão, que dizem respeito à internacionalização da prática contábil. Já na segunda e terceira parte, procuramos conhecer e apresentar alguns aspectos a respeito do Ensino Superior, bem como o ensino da Contabilidade no Brasil, sua evolução histórica e a atualidade. Na quarta parte, apresentamos uma abordagem sobre o profissional Bacharel em Ciências Contábeis e a docência no Ensino Superior, na qual buscamos explicitar um enfoque de sua formação profissional e didático-

pedagógica para atuação no ensino superior.

Na parte prática da investigação (quinta parte), apresentamos a pesquisa de campo, na qual, após todos os dados coletados, efetuamos uma análise comparativa. Num primeiro momento analisamos os questionários respondidos pelos docentes, em seguida aqueles respondidos pelos alunos, procurando verificar se os aspectos metodológicos utilizados pelos docentes são percebidos pelos discentes. Neste momento do trabalho, buscamos verificar as inter-relações da teoria com a prática, chegando, assim, à sexta parte em que é apresentada a conclusão do trabalho e posteriormente as referências utilizadas para a realização da presente pesquisa.

1. BREVE HISTÓRICO DA CONTABILIDADE

A Contabilidade é definida por Marion (2006, p. 26) como “o instrumento que fornece o máximo de informações úteis para a tomada de decisão dentro e fora da empresa”. Ela é uma ciência que está presente no cotidiano de toda a sociedade. No decorrer do tempo em sua história foi influenciada por diversas mudanças no cenário mundial, porém, mantendo-se firme em seus princípios, ajustando suas normas conforme as novas demandas. E desenvolveu-se, como apresentam Favero, Lonardoni, Souza e Takakura (2011, p. 01), “buscando responder os anseios da sociedade, tendo como objetivo gerar informações para o controle e tomada de decisões”. O conhecimento, a ciência, a razão é algo que usamos a fim de nos guiarmos, pois, com esses atributos podemos descrever e explicar os fenômenos. Esse enfoque também é dado ao conhecimento contábil, visto que se apoia na pesquisa científica para o seu desenvolvimento.

Quanto à prática da contabilidade, Melis (1950, p. 3) *apud* Peleias e Bacci (2004, p. 40) destaca que

a Contabilidade, e sua principal e mais característica manifestação – a conta – é tão antiga quanto é a civilização construída pelos homens [...]. A história da Contabilidade é, em certo ponto, uma consequência da história da civilização, tanto em suas vicissitudes como nas mais altas manifestações da referida civilização, sobretudo no campo econômico.

Nesse enfoque, Favero, Lonardoni, Souza e Takakura (2011, p. 09) descrevem que “não se pode precisar a época em que iniciou a Contabilidade, contudo, acredita-se que ela seja tão antiga quanto a origem do homem”, pois, a partir do momento em que este passou a possuir bens, surge a necessidade de controlá-los. “Os registros contábeis mais importantes de que se têm conhecimento são os da Suméria, da civilização egípcia e da civilização pré-helênica” (idem, p. 09), tais fatos demonstram que a Ciência Contábil já era considerada como um importante instrumento de controle pelas pessoas daquele período.

Estes fatos também se encontram firmados nas palavras dos autores

Schmidt e Santos (2008, p. 01) “a Contabilidade tem vivido nos últimos anos uma revolução em termos de sua história, visto que recentes trabalhos arqueológicos encontraram vestígios da utilização de sistemas contábeis na pré-história, durante o período Mesolítico”. Período este, segundo os autores, compreendido entre 10.000 e 5.000 a.C., e sua caracterização como pré-histórico se deu pelo fato de se situar antes do aparecimento da escrita.

Em se tratando da origem da Contabilidade, é importante observar, conforme apresentam a equipe de colaboradores do Portal de Contabilidade¹, que há diversos relatos bíblicos que demonstram sua prática e, dentre esses interessantes relatos sobre controles contábeis, destacamos:

[...] o próprio Jesus relatou em Lucas capítulo 16, versos 1 a 7: o administrador que fraudou seu senhor, alterando os registros de valores a receber dos devedores.

No tempo de José, no Egito, houve tal acumulação de bens que perderam a conta do que se tinha! (Gênesis 41.49).

Houve um homem muito rico, de nome Jó, cujo patrimônio foi detalhadamente inventariado no livro de Jó, capítulo 1, verso 3. Depois de perder tudo, ele recupera os bens, e um novo inventário é apresentado em Jó, capítulo 42, verso 12.

Os bens e as rendas de Salomão também foram inventariados em 1º Reis 4.22-26 e 10.14-17.

Em outra parábola de Jesus, há citação de um construtor, que faz contas para verificar se o que dispunha era suficiente para construir uma torre (Lucas 14.28-30).

Ainda, se relata a história de um devedor, que foi perdoado de sua dívida registrada (Mateus 18.23-27).

Tais relatos comprovam que, nos tempos bíblicos, o controle de ativos era prática comum.

Complementando a citação apresentada, no período do Império Romano haviam pessoas espalhadas pelo reino encarregadas de recolher as taxas que o povo devia ao Imperador; a exemplo: Mateus que era um cobrador de impostos, tanto que André (apóstolo de Jesus) o apontou como o representante financeiro dos apóstolos. “Os documentos de papiro, relacionados com impostos, datados de cerca de 100 d.C., indicam que os publicanos eram muito eficientes em matéria de cálculos”². Essas provas evidenciam que a Contabilidade, desde os

¹ Fonte: <http://www.portaldecontabilidade.com.br/tematicas/historia.htm>

² Fonte: <http://www.bibliaonline.net/dicionario/?acao=pesquisar&procurar=mateus&exata=on&link=bol&lang=pt-BR>

primórdios dos tempos já era praticada.

Sérgio de Ludícibus (2004, p. 34) afirma que “o homem primitivo, ao inventariar o número de instrumentos de caça e pesca disponíveis, ao contar seus rebanhos, ao contar suas ânforas de bebidas, já estava praticando uma forma rudimentar de Contabilidade”. Observamos desta forma, que a preocupação com propriedades e riquezas é constante desde os primitivos até os dias de hoje, fato este que vai se aperfeiçoando por meio dos instrumentos de avaliação da situação patrimonial, visto que, à medida que as atividades se desenvolvem, a prática da Contabilidade também acompanha esse processo a fim de proporcionar a satisfação de seus usuários.

As escavações arqueológicas apresentadas nos estudos de Schmidt e Santos (2008) revelam que artefatos encontrados representavam a transação de pequenos animais entre os habitantes daquela região e as fichas perfuradas encontradas representavam a garantia de que o pastor de ovelhas havia recebido o rebanho e possuía uma dívida com o proprietário. Sempre que um animal era transferido para um pastor ou para outra pastagem, até mesmo para tosquia, a forma que se utilizava para o registro desse fato era a transferência da ficha correspondente ao animal para outra caixa. Essas fichas, segundo os autores, foram as antecessoras e propulsoras da escrita.

Para Ludícibus (2004) na invenção da escrita, a representação contábil de quantidades normalmente tem sido importante, pois é possível localizar registros completos de contabilidade. Hendriksen e Van Breda (1999) afirmam que as primeiras escritas contábeis datam do término da Era da Pedra Polida, quando as pessoas registravam os seus primeiros desenhos e gravações, o controle era estabelecido pelos templos, o que permaneceu por vários séculos.

Os suméricos, babilônicos e os assírios, faziam os seus registros em peças de argila, retangulares ou ovais, ficando famosas as pequenas tábuas de Uruk, que mediam aproximadamente 2,5 a 4,5 centímetros, tendo faces ligeiramente convexas que combinavam o figurativo com o numérico, ou seja, gravava-se a cara do animal que queria controlar e o número correspondente às cabeças existentes (HENDRIKSEN e VAN BREDA, 1999).

A Contabilidade praticada na antiguidade, já tinha como objeto o Patrimônio, representado pelos rebanhos e outros bens nos seus aspectos

quantitativos, sendo que estes primeiros registros processaram-se de forma rudimentar. O inventário exercia um importante papel, pois a contagem era o método adotado para o controle dos bens, e classificados segundo sua natureza. O termo utilizado nesse período para a palavra "Conta" determinava o agrupamento de itens da mesma espécie: rebanhos, metais, escravos etc., no entanto, Iudícibus (2004, p. 35) expõe que

a Contabilidade teve uma evolução relativamente lenta até o aparecimento da moeda. Na época da troca pura e simples de mercadorias, os negociantes anotavam as obrigações, os direitos e os bens perante terceiros, porém, obviamente, tratava-se de um mero elenco de inventário físico, sem avaliação monetária.

Complementando os dados apresentados, em outra obra sobre a evolução da Contabilidade, Iudícibus (2009), expõe que praticamente no século XIII (considerado período medieval) os números hindu-arábicos vieram substituir o sistema greco-romano e hebraico, usavam letras para contar e calcular. Essa história dos números começa com o livro do Ábaco, escrito por Leonardo Pisano no ano de 1202, no qual, entre inúmeras contribuições, inclui a Contabilidade. Neste período, os estudos estavam voltados mais às técnicas matemáticas, pesos e medidas, câmbio, o qual permitia às pessoas um conhecimento mais intrínseco a respeito das práticas comerciais e financeiras.

Para Hendriksen e Van Breda (1999) e Iudícibus (2009), foi um período denominado como a "Era Técnica", devido as grandes invenções, (como moinho de vento, aperfeiçoamento da bússola etc.), tornando-se importante na história do mundo, principalmente da Contabilidade. Com o surgimento de novas técnicas no sistema de mineração e metalurgia a indústria artesanal multiplicou-se e o comércio exterior aumentou, surgindo assim, a necessidade de melhor controle, existindo já nesta época o "livro caixa" em que se registravam os recebimentos e pagamentos realizados em dinheiro.

Somente no século XV, a Contabilidade atinge um nível de desenvolvimento significativo, sendo conhecida como a fase lógica-racional, ou seja, a fase pré-científica da Contabilidade. O aperfeiçoamento e o crescimento da Contabilidade tiveram como consequência natural as necessidades geradas pelo advento do Capitalismo, em que o processo de produção nessa sociedade

capitalista gerou a acumulação de capital, alterando-se as relações de trabalho (o trabalho escravo cedeu lugar ao trabalho assalariado), tornando os registros mais complexos (HENDRIKSEN e VAN BREDa, 1999 e IUDÍCIBUS, 2009).

Verificamos neste estudo que a Contabilidade é praticada desde os primórdios, já tinha como objeto o Patrimônio, representado pelos rebanhos e outros bens no seu aspecto quantitativo. Com o aparecimento da moeda e à medida que as pessoas começavam a possuir maior posse de bens e valores, surgia a preocupação em saber quanto poderiam lhe render e qual a forma de ser utilizada para aumentar suas posses. Estas informações começam a se tornar mais complexas exigindo determinados controles e registros, porque não eram de fácil memorização devido ao volume de dados apresentados.

A Contabilidade, para Schmidt e Santos (2008), antes do efetivo crescimento econômico e do surgimento das grandes empresas, era apenas um instrumento isolado e fragmentado de registro e movimentações de bens, valores a pagar e a receber. Com o surgimento da moeda e das medidas de valor, o sistema de contas ficou completo, sendo possível determinar as contas contábeis representantes do patrimônio e seus respectivos valores. Também, o surgimento do comércio em grande escala desencadeou maior necessidade de controle, despontando, como instrumento capaz de fornecer as informações devidas para o gerenciamento dos negócios, criando assim, sistemas para controle de toda a movimentação patrimonial das empresas.

Na Idade Moderna, como demonstra Iudícibus (2009, p. 09-10), principalmente no Renascimento, vários foram os acontecimentos no mundo das artes, na economia, nas nações, proporcionando um impulso espetacular das Ciências Contábeis, principalmente na Itália. Nesse período, houve pessoas que revolucionaram a visão da humanidade e o aperfeiçoamento da imprensa (ex.: Copérnio, Galileu, Newton, Gutemberg, Colombo, entre outros), iniciando assim as “grandes descobertas, o mercantilismo, o surgimento da burguesia, o protestantismo, a descoberta de diversos campos de conhecimento etc.”. Entretanto, como afirma o referido autor, “o marco, neste período, foi a primeira literatura contábil relevante pelo Frei Luca Pacioli em 1494”, que aperfeiçoa o método das partidas dobradas, já conhecido no século XIII, expressando a causa efeito do fenômeno patrimonial com os termos débito e crédito, expondo de forma

sistemática e completa os procedimentos contábeis e as partidas dobradas.

Vale lembrar, que nesse período, vários eventos importantes aconteceram, dentre eles, o já comentado de Frei Luca Pacioli; houve também, em 1492 a descoberta da América e, em 1500, a descoberta do Brasil. Esses fatos representavam, conforme demonstram Hendriksen e Van Breda (1999), um enorme potencial de riquezas para alguns países europeus, tornando a Contabilidade uma necessidade imprescindível para estabelecer o controle das inúmeras riquezas que o Novo Mundo representava. O aparecimento da obra de Frei Luca Pacioli, contemporâneo de Leonardo da Vinci, que viveu na Toscana, no século XV, marca o início da fase moderna da Contabilidade.

Quanto à origem da prática da Contabilidade no Brasil, todos os autores estudados não apresentam uma data precisa, porém, inferem que, com o fato da descoberta do Brasil, com a vinda da Família Real e pelo fato de este ser Colônia de Portugal, o desenvolvimento ocorre também no país. Firmando essa ideia, Peleias e Bacci (2004, p. 53) apresentam que “o Brasil foi colônia de Portugal durante os séculos XVI, XVII, XVIII e início do século XIX, sendo possível inferir que o lento desenvolvimento da Contabilidade no País durante este período esteve fortemente associado a esta condição política”. Os autores afirmam ainda, que a partir do século XIX, principalmente pela vinda da Família Real e como consequência de diversos acontecimentos históricos ocorridos no país, em seus estágios políticos de Reino Unido, Império e República, têm-se uma evolução e discussão com maior intensidade da prática contábil.

Na obra “Aspectos Contábeis no Período da Inconfidência Mineira” de Antônio Lopes de Sá (1980) contém exemplos sobre o uso da escrituração contábil na Província de Minas Gerais durante o século XVIII; entretanto, de acordo com os estudos realizados, encontramos maior vigor no desenvolvimento da Contabilidade no Brasil a partir do século XX. Junto com sua evolução veio também a regulamentação da profissão, a determinação de princípios e normas, para que se tornasse uma ciência em seu aspecto profissional, buscando, assim, mostrar sua necessidade para o desenvolvimento do país.

A história da Contabilidade no Brasil inicia-se, portanto, a partir da época Colonial, representada pela evolução da sociedade e a necessidade de controles contábeis, entretanto, Lopes de Sá (2005, p. 01) afirma que a partir da primeira

metade do século XIX,

estruturou-se uma vigorosa doutrina que tinha por objetivo conhecer as relações que existem entre os acontecimentos da riqueza patrimonial e como explicar o que acontece com esta, a partir das referidas relações. A Contabilidade começou a distinguir-se da escrituração contábil e a ser poderoso instrumento de entendimento para o governo das riquezas, assim como para a participação que esta pode ter nos ambientes em que se insere.

O desenvolvimento que ocorria naquele período, aliado à expansão da atividade colonial provocou um aumento nos gastos, exigindo um melhor controle das contas públicas. Paralelamente a esse histórico da Contabilidade no mundo, o mesmo, também é presenciado no Brasil. Com a vinda da Família Real Portuguesa incrementou a atividade colonial, exigindo um melhor aparato fiscal, devido ao aumento dos gastos públicos e da renda nos Estados. Para tanto, constituiu-se o Erário Régio ou o Tesouro Nacional e Público, juntamente com o Banco do Brasil no ano de 1808. Para o desempenho de tais atividades, as Tesourarias de Fazenda nas províncias eram compostas de um inspetor, um contador e um procurador fiscal, responsáveis por toda a arrecadação, distribuição e administração financeira e fiscal³.

Vlaemminck (1961) em seu livro “Historia geral y de las doctrinas de la contabilidad” faz uma análise da evolução histórica da Contabilidade, em que estabelece a correlação de sua evolução com a Economia, apresentando-a como técnica auxiliar da Economia que aparece ao compasso da evolução econômica das civilizações, nos diversos momentos de sua história e diferentes regiões.

Hendriksen e Van Breda (1999) afirmam que, com a Revolução Industrial, o aumento de capital que começara a circular e, também, o aumento significativo no número de empresas e bancos, primando para que se fizesse um controle rigoroso da movimentação de todo o capital envolvido nestas atividades (empréstimos, industrialização, custos, compras e vendas) e, para que se tivessem informações adequadas ao gerenciamento a contabilidade foi forçada a se desenvolver e a se aperfeiçoar a fim de atender às demandas de investidores, credores, acionistas e do próprio governo. Nessa mesma época, segundo os

³ Fonte: <http://www.portaldecontabilidade.com.br/tematicas/historia.htm>

autores Hendriksen e Van Breda (1999), começaram a surgir profissionais especialistas na área de contabilidade, denominados contadores públicos. No início do século XIX era ainda pequeno o número destes profissionais, no entanto, com a aprovação da Lei das Companhias em 1844, a qual exigia balanços aprovados por auditores, o número de contadores começou a crescer de forma acelerada.

Segundo dados apresentados pela Fundação IDEPAC (2011), vários pontos são apresentados no que diz respeito ao desenvolvimento da Contabilidade no Brasil, dentre eles, destacamos:

Uma das primeiras manifestações da legislação como elemento propulsor do desenvolvimento contábil brasileiro foi o Código Comercial de 1850, nele é instituída a obrigatoriedade da escrituração contábil e da elaboração anual da demonstração do balanço geral composto de bens, direitos e obrigações, das empresas comerciais.

- A primeira regulamentação contábil realizada em território brasileiro ocorreu em 1870, por meio do reconhecimento oficial da Associação dos Guarda-Livros da Corte, pelo Decreto Imperial nº 4. 475. Esse decreto representa um marco, pois caracteriza o guarda-livros como a primeira profissão liberal regulamentada no país e, dentre as competências exigidas desses profissionais estavam o conhecimento das línguas portuguesa e francesa, sem deixar de dizer a tão exigida caligrafia. Posteriormente com o advento das máquinas, exigiu-se também o eficiente conhecimento das técnicas de datilografias.

Em 1940, com o Decreto-Lei nº 2627, instituiu-se a primeira Lei das S/A. Nele estavam estabelecidos vários procedimentos para a prática da contabilidade, dos quais citamos: regras para a avaliação de ativos; regras para a apuração e distribuição dos lucros; criação de reservas; determinação de padrões para a publicação do balanço e publicação dos lucros e perdas.

- No ano de 1972, por meio da Resolução CFC nº 321, o Conselho Federal de Contabilidade (CFC), passou a adotar os Princípios de Contabilidade Geralmente Aceitos como normas para a aplicação prática da contabilidade, visando proporcionar interpretações uniformes das

demonstrações contábeis.

Em 1976 foi publicada a nova Lei das S/A de nº 6404, ato que significou uma nova fase para o desenvolvimento da contabilidade no Brasil, incorporando de forma definitiva as tendências da Escola Norte-Americana.

- Em 1981, a Resolução CFC nº 529 disciplinou as Normas Brasileiras de Contabilidade; e a Resolução CFC nº 530 trouxe os Princípios Fundamentais de Contabilidade, os quais foram atualizados em 1993 pela Resolução CFC nº 750.
- A partir do ano de 2007, inicia-se uma nova fase na história da Contabilidade, visto que entra em discussão uma nova padronização das práticas contábeis, dessa vez, a adoção de uma mesma regra internacional. Em 28 de Dezembro de 2007, a Lei nº 11.638 altera e revoga dispositivos da Lei nº 6.404, de 15 de dezembro de 1976, e da Lei nº 6.385, de 07/12/1976, estendendo às sociedades de grande porte disposições relativas à elaboração e divulgação de demonstrações contábeis.

Analisando os dados, apresentados pela equipe de colaboradores do Portal de Contabilidade⁴, sobre a História da Contabilidade, podemos evidenciar num breve resumo alguns dados marcantes sobre a evolução da ciência contábil da seguinte forma:

CONTABILIDADE DO MUNDO ANTIGO - período que se inicia com as primeiras civilizações e vai até 1202 da Era Cristã, quando apareceu o Liber Abaci, de autoria de Leonardo Fibonacci, o Pisano.

CONTABILIDADE DO MUNDO MEDIEVAL - período que vai de 1202 da Era Cristã até 1494, quando apareceu o *Tractatus de Computis et Scripturis* (Contabilidade por Partidas Dobradas) de Frei Luca Pacioli, publicado em 1494, enfatizando que a teoria contábil do débito e do crédito corresponde à teoria dos números positivos e negativos, obra que contribuiu para inserir a contabilidade entre os ramos do conhecimento humano.

CONTABILIDADE DO MUNDO MODERNO - período que vai de 1494 até 1840, com o aparecimento da obra *"La Contabilità Applicata alle Amministrazioni Private e Pubbliche"*, da autoria de Francesco Villa, premiada pelo governo da Áustria. Obra marcante na história da Contabilidade.

CONTABILIDADE DO MUNDO CIENTÍFICO - período que se inicia em 1840 e continua até os dias de hoje.

⁴ Fonte: <http://www.portaldecontabilidade.com.br/tematicas/historia.htm>

A partir desse reconhecimento científico, conforme afirma Oliveira (2011, p. 01), a “Contabilidade tem evoluído a passos tão largos pela pesquisa que é realizada dentro de várias instituições, empresas e dos organismos relacionados a ela”. O mundo foi se transformando e isso condicionou a aceleração da prática da contabilidade. As necessidades antes mínimas, apenas de registro e controle de estoque, contas a pagar e a receber, tornam-se mais elaboradas, exigindo informações mais detalhadas para o gerenciamento dos negócios. Assim, um novo enfoque é aplicado à Contabilidade, ou seja, apresentado por alguns teóricos sob a perspectiva de uma ciência.

Este enfoque científico também é citado por Beuren (2003) ao mencionar a obra de Francesco Villa: *La contabilità applicata alle amministrazioni private e pubbliche*, que introduziu as primeiras provas a respeito da cientificidade do conhecimento contábil. Firmando essa ideia, o professor Doutor em Contabilidade Antônio Lopes de Sá (1997) evidencia que no Período Científico da Contabilidade houve várias pessoas que se destacaram, porém, dois italianos foram essenciais para o avanço do pensamento contábil: Francesco Villa (com a obra já citada em que inicia a nova fase da história contábil, sendo um marco divisor no período) e Fabio Besta, grande teórico.

Nesse sentido, Martin (2002, p. 08) menciona que

no final do século XIX, houve o surgimento dos primeiros conglomerados empresariais que forçaram a tecnologia contábil a adaptar-se para controlar o desempenho e consolidar as atividades de empresas com múltiplas subsidiárias e unidades de negócio. Com o advento da administração científica de Taylor e Fayol, no início do século XX, foram criados padrões de tempo e quantidade para a administração da atividade industrial e a contabilidade respondeu com a criação dos sistemas de custos-padrões. [...]

O século XX também assistiu ao imenso desenvolvimento dos mercados financeiros e a emergência das empresas abertas, que são aquelas que têm seus títulos de participação ou de empréstimos negociados nesses mercados.

O que podemos observar com o processo de evolução da Contabilidade, diz respeito ao seu enfoque, visto que anteriormente o enfoque era no processo gerencial, relacionado aos recursos; controle de bens; produtos; atividade a ser desenvolvida; planejamento estratégico, entre outros detalhes que dizem respeito

ao bom desempenho da organização. Mais recentemente, conforme Lopes de Sá (2005), um aspecto é agregado e está em destaque nessa história, evidenciada a partir do século XXI, a importância do ensino da Contabilidade e de suas condições de oferta para atender à crescente demanda de profissionais mais qualificados para atuar numa economia que ao longo do século XIX ensaiou seus primeiros passos, buscando desde o século XX sua consolidação.

Com o desenvolvimento do mercado acionário e fortalecimento da sociedade anônima a Contabilidade passou a ser considerada como um importante instrumento, não só para a empresa como também para a sociedade, pois os usuários das informações contábeis não são apenas os proprietários, ela se estende a outros usuários que também têm interesse em saber sobre a situação financeira de uma empresa, desde uma negociação bem como futuros investimentos.

Este fato pode ser observado atualmente com o que vem ocorrendo na história da Contabilidade, conforme apresentado por Niyama (2011), por ser uma ciência social, ela é fortemente influenciada pelo ambiente em que atua, visto que as diferenças históricas, os valores culturais, estruturas políticas, legais e econômicas de cada país acabam refletindo nas práticas contábeis em vigor.

Sendo a Contabilidade a principal linguagem de comunicação dos agentes econômicos na busca da oportunidade de investimentos e avaliação de riscos em suas transações, buscou-se uma convergência das normas contábeis no mundo, uma padronização da prática contábil entre os países a fim de facilitar o processo de comunicação e uma melhor comparabilidade das informações de natureza econômico-financeira.

O processo de globalização da economia mundial foi um dos fatores que impulsionou a evolução da abordagem do tema Contabilidade internacional, facilitando o acesso à informação devido à modernização do avanço tecnológico. Também, as empresas multinacionais, ao passo que conquistam novos mercados, provocam fortes influências e são influenciados pelas normas contábeis dos países que as recebem. A internacionalização da Contabilidade é o resultado da internacionalização do ambiente político e econômico de nossa atualidade, que coloca para os profissionais contábeis novos desafios e oportunidades que podem marcar uma nova fase na evolução da história da

Contabilidade.

Lopes de Sá (2001) afirma que extenso foi o período do pensamento de intelectuais para conduzir a Contabilidade a uma condição superior do conhecimento humano como ciência, porém, a partir desse momento, tornou-se rica em doutrinas, seguindo assim o saber contábil o seu destino. Dado o exposto, podemos inferir que muitas vezes, uma profissão é realmente valorizada quando esta consegue demonstrar sua contribuição positiva para toda uma sociedade, ganhando dela a admiração e o respeito que merece. Com a rápida evolução da Contabilidade e sua aplicação a todas as entidades temos um indicador da referida valorização profissional. Para tanto, é necessário um aperfeiçoamento profissional contínuo tanto na teoria quanto na prática. Contribui para este fato o Ensino Superior de Ciências Contábeis, o qual, em nosso país vem abrindo espaço para que novos conhecimentos sejam aprimorados.

Nesse sentido, Andere e Araújo (2008, p. 01) afirmam que

estudar a educação e a qualidade do ensino contribui para a promoção de mudanças e para o progresso da sociedade, principalmente nesse momento de rápida expansão dos cursos de Ciências Contábeis no país e de maior oferta de vagas para os professores dessa área. [...]

A educação é o suporte essencial para a formação de um cidadão, pois fornece habilidades para utilizar o conhecimento, com condições de refletir, criticar e criar.

A educação é um dos suportes essenciais para a formação de um cidadão. Na parte seguinte desta pesquisa, com a finalidade de firmarmos esse pensamento trabalhamos o tema Ensino Superior no Brasil, no qual procuramos conhecer um pouco de seu processo evolutivo, histórico e normativo. Iniciamos com uma breve conceituação sobre o termo educação, partindo em seguida para o surgimento das primeiras faculdades instaladas no Brasil. Para melhor configurarmos este contexto, procuramos conhecer algumas normatizações que regulamentam o Ensino Superior no Brasil e sua finalidade.

2. ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Para Martins (2005), a educação é o alicerce principal para a formação do cidadão, pois fornece habilidades para utilizar o conhecimento, permitindo condições de refletir, criticar e criar; é um processo de socialização e aprendizagem direcionadas ao desenvolvimento intelectual e ético de um indivíduo, tornando, portanto, uma das principais tarefas das instituições de ensino, que trabalham no processo de formação educacional. Bosi (1992, p. 16) *apud* Saviani (2008, p. 27) conceitua a educação como um “conjunto das práticas, das técnicas, dos símbolos e dos valores que se devem transmitir às novas gerações para garantir a reprodução de um estado de coexistência social”.

Nesse entendimento, Manacorda (1989), entende a educação como um processo pelo qual a humanidade elabora a si mesma em todos os diversos aspectos; acredita poder resumi-los em três pontos básicos: na inculturação, nas tradições e nos costumes; na instrução intelectual em seus dois aspectos: o formal-instrumental e o concreto; e, na aprendizagem do ofício. Em se tratando do formal-instrumental refere-se ao ato de ler, escrever e contar, já em relação ao concreto trata da questão do conteúdo do conhecimento.

No caso da educação instaurada no âmbito do processo de colonização, conforme exposto por Saviani (2008, p. 27) “trata-se, evidentemente, de aculturação, já que as tradições e os costumes que se busca inculcar decorrem de um dinamismo externo, isto é, que vai do meio cultural do colonizador para a situação objeto de colonização”, ou seja, das próprias práticas, técnicas, símbolos e valores dos colonizadores.

Nessa direção, Schelbauer e Araújo (2007), no texto sobre o “progresso e a educação, sua genealogia no século XVIII”, afirmam que a educação é concebida como capaz de irradiar o progresso. Historicamente, essa ideia de progresso, segundo os autores, se desenha no século XVIII, sendo, na verdade, assumida numa perspectiva mais plenamente secularizada. “A utopia educacional se estrutura em torno da construção de um homem ilustrado, contando com as qualidades naturais que ele guarda consigo” (idem, p. 87).

No tocante ao processo de socialização e ao chamado sistema nacional de

ensino, Zanotti (1972) *apud* Saviani (2008), afirma que sua organização inspirou-se no princípio de a educação ser direito de todos e dever do Estado. Porém, o direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia. Tratava-se de construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia da burguesia. Neste contexto, notamos que pesquisar sobre a educação e o ensino superior no Brasil é de extrema importância; porém, para uma melhor compreensão, não pode a educação superior ser analisada sem que se tenha prévio conhecimento do cenário e do contexto em que ela surge, o tempo e o espaço em que ela está inserida, bem como a realidade atual.

Segundo dados apresentados por Vesco (2006), o ensino superior surgiu entre os séculos XI e XV. Nessa época, a ciência era encarada como um conjunto de conhecimentos certos e verdadeiros. No que diz respeito ao ensino superior em nosso país, iniciaram-se em 1572 os primeiros cursos, pois, no Brasil Colonial e Imperial, a instrução superior era ministrada no exterior, nas Universidades de Paris e Coimbra, beneficiando apenas os filhos de famílias ricas. Somente no início do século XIX surgiu o ensino superior no Brasil, criado por motivos de interesses utilitários e imediatistas, porém, sem preocupação alguma com modelo de ensino.

Complementando esse contexto, com relação à origem e características, o desenvolvimento do sistema de educação superior, no Brasil pode ser considerado, segundo Oliven (2002, p. 24), um caso atípico no contexto latino-americano.

Desde o século XVI, os espanhóis fundaram universidades em suas possessões na América, as quais eram instituições religiosas, que recebiam a autorização do Sumo Pontífice, através de Bula Papal. O Brasil Colônia, por sua vez, não criou instituições de ensino superior em seu território até início do século XIX, ou seja, quase três séculos mais tarde. Para graduarem-se, os estudantes da elite colonial portuguesa, considerados portugueses nascidos no Brasil, tinham de se deslocar até a metrópole. Na Colônia, o ensino formal esteve a cargo da Companhia de Jesus: os jesuítas dedicavam-se desde a cristianização dos indígenas organizados em aldeamentos, até a formação do clero, em seminários teológicos e a educação dos filhos da classe dominante nos colégios reais. Nesses últimos, era oferecida uma educação medieval latina com elementos de grego, a qual

preparava seus estudantes, por meio dos estudos menores, a fim de poderem frequentar a Universidade de Coimbra, em Portugal. Essa universidade, confiada à Ordem Jesuítica, no século XVI, tinha, como uma de suas missões, a unificação cultural do Império português. Dentro do espírito da Contra-Reforma, ela acolhia os filhos da elite portuguesa que nasciam nas colônias, visando desenvolver uma homogeneidade cultural avessa a questionamentos à fé Católica e à superioridade da Metrópole em relação à Colônia.

Anísio Teixeira (1989) informa que a Universidade de Coimbra foi a primeira universidade a graduar em Teologia, Direito Canônico, Direito Civil, Medicina e Filosofia, mais de 2.500 jovens nascidos no Brasil, durante os primeiros três séculos de nossa história. Segundo Oliven (2002), a primeira universidade brasileira (Universidade do Rio de Janeiro) foi fundada em 1920, no Rio de Janeiro, marcando os rumos da educação superior no Brasil, sinalizando para o estabelecimento de uma nova era. Porém, Franco (2008) explicita que o início, de forma mais sistemática em sua organização, ocorreu a partir de 1934 com a fundação da Universidade de São Paulo. Evento este, que representa uma condição de história recente no cenário educacional.

Desde então, alguns momentos importantes marcaram a história da educação brasileira de nível superior. Com base em Laus e Morosini (2005) destacamos: a princípio as universidades eram orientadas a dar maior ênfase ao ensino que à investigação; havia instituições extremamente elitistas, com forte orientação profissional. Fatos marcantes ocorreram no período compreendido entre 1930 e 1964 como a Revolução Industrial e o caso do Governo Militar que assume o poder; criação de mais de 20 universidades federais no Brasil; o surgimento das universidades públicas, exemplo, a Universidade de São Paulo, em 1934; a contratação de professores europeus. Todos esses fatos marcaram a expansão do sistema público federal da educação superior. Surgiram também, nesse período, algumas universidades religiosas. Com o movimento da reforma universitária, uma nova fase do Ensino Superior brasileiro se inicia em 1968, tendo como base a eficiência administrativa, estrutura departamental e a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão.

Ainda, segundo Laus e Morosini (2005), fazendo parte desses fatos marcantes, na década de 70, com o avanço da educação, ocorre o

desenvolvimento mais acentuado dos cursos de pós-graduação no Brasil, bem como a possibilidade de realização desses cursos no exterior, visando à capacitação do corpo docente. Nova fase da educação brasileira se inicia a partir dos anos 90, com a Constituição de 1988, homologação de leis que passaram a regular a educação superior.

Nesse contexto educacional, de acordo com Panizzi (2004) a partir dos anos 90 surgiram e desenvolveram-se as instituições de Ensino Superior no Brasil, visando atender ao mercado que solicitava profissionais qualificados, ao mesmo tempo em que buscava criar sua própria identidade enquanto sistema de educação, considerado até hoje como uma das mais preciosas construções do Brasil republicano.

Seguindo essa ideia e reafirmando o histórico inicial do Ensino Superior, Sampaio (1991, p. 42) destaca que

a independência política, em 1822, não implicou uma mudança de formato do ensino superior nem tampouco uma ampliação do sistema. Os novos dirigentes não vislumbraram qualquer vantagem na criação de universidades, prevalecendo o modelo de formação para profissões, em faculdades isoladas. Na verdade, o processo de emancipação não foi além de uma transferência formal de poder. A sociedade pós-colonial permaneceu escravocrata até o final do século XIX, atrelada a uma economia baseada largamente na exportação de produtos, com uma vida urbana restrita a poucos núcleos de assentamento – tradicionais e/ou decadentes – e a alguns centros administrativos e exportadores.

O argumento para a criação das universidades no Brasil segundo Moura (2000) foi o de liberdade de ensinar e do livre exercício de qualquer atividade profissional, preservando assim, o profissionalismo originário das escolas isoladas e, mesmo com a demora na criação das universidades brasileiras em relação às argentinas, isso não influenciou no desenvolvimento profissional.

Pereira (2000) apresenta que no período Colonial, os únicos educadores eram os jesuítas e seminaristas; já no período do Império, a educação era direcionada a um pequeno grupo, formado por comerciantes e profissionais liberais, mantendo, mesmo no campo educacional, características e privilégios advindos de seu *status* na sociedade. Esse contexto em que surge o Ensino

Superior no Brasil, para Stallivieri (2007), tem como resultado a formação das elites que buscaram a educação principalmente em instituições europeias durante o período de 1500 a 1800 e que retornaram ao país com sua qualificação. Elas surgem em momentos conturbados, sendo basicamente frutos da reunião de institutos isolados ou de faculdades específicas, fato que lhes deu uma característica bastante fragmentada e frágil.

Nesse sentido, baseado no texto da professora Oliven (2002), com a chegada da Família Real no Brasil, o então príncipe regente Dom João VI, recebeu dos comerciantes a solicitação para que fosse criada uma universidade no Brasil. Para essa finalidade, eles se propuseram a colaborar com uma significativa ajuda financeira. Assim, segundo a autora, em vez de universidade, Salvador passou a sediar o Curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia. Posteriormente, com a transferência da Corte para o Rio de Janeiro, foram criados, além de uma Escola de Cirurgia, Academias Militares e a Escola de Belas Artes, também, o Museu Nacional, a Biblioteca Nacional e o Jardim Botânico.

As primeiras faculdades brasileiras – Medicina, Direito e Politécnica – eram independentes umas das outras, localizadas em cidades importantes e possuíam uma orientação profissional bastante elitista. Seguiam o modelo das Grandes Escolas francesas, instituições seculares mais voltadas ao ensino do que à pesquisa. Tanto sua organização didática como sua estrutura de poder baseavam-se em cátedras vitalícias: o catedrático, “lente proprietário”, era aquele que dominava um campo de saber, escolhia seus assistentes e permanecia no topo da hierarquia acadêmica durante toda a sua vida. [...] No período imperial, apesar das várias propostas apresentadas, não foi criada uma universidade no Brasil (OLIVEN, 2002, p. 25-26).

Este fato apresentado pode ser observado, também, com a edição da primeira Constituição do Brasil, quando ainda no período Imperial, no dia 12 de novembro de 1823, conforme apresentado pelo professor Mestre em História Rainer Sousa (2011), o imperador Dom Pedro I formou um Conselho de Estado composto por dez membros e presidido por sua própria figura, os quais foram responsáveis por discutir e elaborar a primeira Constituição do Brasil, outorgada no dia 25 de março de 1824.

Após tal ato de D. Pedro I, sem qualquer tipo de participação política mais ampla ou a observância de outro poder, o país ganhou uma carta constitucional claramente subordinada aos interesses do rei. Nessa Constituição que visava oferecer uma aparência liberal, empreendendo a divisão de poderes autônomos e políticos entre Legislativo, Executivo e Judiciário, instituiu, também, o chamado Poder Moderador que era exercido unicamente pela figura do imperador, e tinha a capacidade de desfazer e anular as decisões tomadas pelos outros poderes. Nosso governo combinava ambíguos traços de liberalismo e absolutismo. Tomada por suas desigualdades, a Constituição de 1824 estava longe de cumprir qualquer ideal de isonomia entre a população brasileira (SOUSA, 2011).

Nesse momento, até mesmo quando se discutia o ensino superior no país, este não se apresentava de forma clara e objetiva; a única referência apresentada, apenas como uma observação de garantia a não violação dos direitos dos cidadãos brasileiros, conforme determinado no artigo 179 e o inciso XXXIII da Constituição Política do Império Do Brasil de 25/03/1824.

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte.

[...]

XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes.

Verificamos, no entanto, com o estudo da referida Constituição que a instrução limitou-se ao artigo citado. A questão da necessidade de regulamentação legal em especial sobre o ensino superior, sua reestruturação do ensino, criação do ensino superior, bem como, o ensino particular surgiram de leis complementares, decretos e resoluções. De acordo com o estudo realizado, constatamos que essa constituição só perdeu a sua vigência no fim do período Imperial. Portanto, não é por acaso que observamos nos estudos históricos que essa época foi tomada por intensas discussões políticas e revoltas que iam contra essa estrutura de poder fortemente centralizado.

Entretanto, conforme apresentado em sua obra “*Ensino Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*”, Anísio Teixeira (1989),

referindo-se a vinte e quatro projetos de universidade apresentados, durante o período que vai de 1808 a 1889, chama a atenção para o fato de que em quase meio século de reinado do segundo imperador não foram criadas novas faculdades, além daquelas criadas pelos soberanos nas primeiras décadas do século XVIII. Fato este, que se deve talvez ao conceito da Universidade de Coimbra que era instituído naquele período, o que dificultava a sua substituição para uma instituição do jovem país. Nesse sentido, os cursos superiores de orientação profissional que foram se estabelecendo no território brasileiro eram vistos como substitutos à universidade.

Após a transição do Império para a República, acontece então a edição da segunda Constituição do Brasil (primeira no período republicano), promulgada em 24 de fevereiro de 1891, na qual se estabeleceu o regime presidencialista com a separação dos poderes em Executivo, Legislativo, Judiciário e a extinção do Poder Moderador. Segundo Fausto (2002), o texto da Constituição trazia o direito a brasileiros e estrangeiros residentes no Brasil à liberdade, à segurança individual e à propriedade. Quanto à religião, o Estado passava a ser laico, pois o catolicismo deixou de ser a religião oficial, se tornando então em duas instituições separadas Estado e Religião (BRASIL, 1891). Porém, em se tratando da educação superior, a referida Constituição determinava nos artigos 34 e 35 apenas as atribuições do Congresso sobre o referido assunto.

Art. 34 - Compete privativamente ao Congresso Nacional:

[...].

30º) legislar sobre a organização municipal do Distrito Federal bem como sobre a polícia, o ensino superior e os demais serviços que na capital forem reservados para o Governo da União;

[...]

Art. 35 - Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente:

[...]

3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados;

4º) prover a instrução secundária no Distrito Federal. (BRASIL, CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL, 1891).

Verificamos a partir desse fato constitucional, de forma discreta aborda questões determinantes a respeito da educação e do Ensino Superior no Brasil,

várias reformas foram realizadas; novas Leis foram implementadas a fim de uma melhoria no referido processo educacional. Nesse sentido, Oliven (2002, p. 26) afirma que

a influência do ideário positivista, no grupo de oficiais que proclamou a República, foi um fator que contribuiu, sobremaneira, para o atraso na criação de universidades no Brasil. Como instituição medieval e adaptada às necessidades do Velho Continente, a universidade era considerada, pelos líderes políticos da Primeira República (1889-1930), uma instituição ultrapassada e anacrônica para as necessidades do Novo Mundo. Em função disso, eram francamente favoráveis à criação de cursos laicos de orientação técnica profissionalizante.

Tal ideia concebida como própria da civilização humana de forma geral, implica, segundo Schelbauer e Araújo (2007), a educação das pessoas, individual e coletivamente, vinculado à perspectiva civilizatória potencializada pelo progresso, amalgamando as posturas positivistas, se configurando como norteamento em que a ilustração se torna um instrumento para a realização civilizatória da humanidade, que tornou as instituições extremamente elitistas, com forte orientação profissional.

Dentre os diversos estudos desenvolvidos pelos historiadores, esclarecemos, de forma resumida, com base em Rosella, Petrucci, Peleias e Hofer (2006) e Ministério da Educação (2009), que posteriormente a esse período histórico do Brasil (primeira República – 1889 a 1930) os governantes começaram a trabalhar de uma forma mais acentuada a questão da descentralização do Ensino Superior; expansão das escolas superiores livres (privadas); reforma geral do ensino a fim de acabar com o ingresso de inabilitados no Ensino Superior; instituição e aperfeiçoamento dos exames vestibulares.

Ocorre nesse período, aprovação do Decreto nº 11.530, de 18 de Março de 1915, que reorganiza o ensino secundário e o superior na República, o qual determina:

O Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brazil, usando da autorização constante do art. 3º da Lei n. 2.924, de 5 de janeiro do corrente anno e da attribuição que lhe confere o art. 48, n. 1, da Constituição Federal,
DECRETA:

Art. 1º O Governo Federal continuará a manter os seis institutos de instrução secundaria e superior subordinados ao Ministerio da Justiça e Negocios Interiores, dando-lhes autonomia didactica e administrativa de accôrdo com as disposições deste decreto.

[...]

Art. 5º O Governo manterá uma faculdade official de Medicina no Estado da Bahia e outra no Districto Federal; uma faculdade de Direito em S. Paulo e outra em Pernambuco; uma Escola Polytechnica e um instituto de instrução secundaria, com a denominação de Collegio Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro.

Art. 6º O Governo Federal, quando achar opportuno, reunirá em Universidade as Escolas Polytechnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a ellas uma das Faculdades Livres de Direito dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edificio para funcionar. (BRASIL, DECRETO 11.530/1915).

A fim de colocar em prática o disposto no decreto acima citado, o então presidente da República Epitácio Pessoa, no ano de 1920 apresenta um novo decreto, no qual, considerando que é oportuno dar execução ao disposto no art. 6º do decreto nº 11.530/1915, por meio do Decreto nº 14.343 de 07 de setembro de 1920, determina:

Art. 1º - Ficam reunidas em “Universidade do Rio de Janeiro” a Escola Politécnica do Rio de Janeiro, a faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e a Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, dispensada esta de fiscalização.

Art. 2º - A direção da Universidade será confiada ao presidente do Conselho Superior do Ensino, na qualidade de reitor, e ao Conselho Universitário, com atribuições previstas no respectivo regulamento.

[...]

Art. 3º - À Escola Politécnica do Rio de Janeiro, à Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e à de Direito do Rio de Janeiro será assegurada a autonomia didática e administrativa, de acordo com o decreto nº 11.630 de 18 de março de 1915, devendo o regulamento da Universidade adaptar a sua organização aos moldes do aludido decreto. (BRASIL, DECRETO 14343/1920).

Observamos com este breve estudo do ensino superior no Brasil, baseada também nas leis e decretos citados, que o mesmo se deu em função das necessidades percebidas ao longo de sua história. Fato que pode ser comprovado com o Decreto citado do então presidente da República Epitácio Pessoa, em que institui a primeira Universidade brasileira, e ainda, conforme apresentam Soares (2002) e Campos (2004) data essa, próxima às

comemorações do Centenário da Independência em 1922.

Entretanto, segundo os autores citados, com os fatos decorrentes da Revolução de 1930, que levou Getúlio Vargas ao poder, criou-se o Ministério de Educação e Saúde. Somente em 1931 foi aprovado o Estatuto das Universidades Brasileiras, vigorando até 1961, no qual determina que a Universidade poderia ser Oficial, ou seja, Pública: Federal, Estadual, ou Particular. Sendo esse estatuto aprovado por meio do Decreto nº 19.851/1931 que, de acordo com Barreyro (2008, p.16),

[...] organizava o ensino superior no país permitindo as formas de universidade e instituto isolado. As universidades poderiam ser mantidas pelo governo federal ou pelos estaduais, portanto oficiais, ou “livres”, mantidas por fundações ou associações particulares. O ensino continuava sendo pago nos estabelecimentos oficiais.

Na era Vargas (1930 a 1945), baseada em Rosella, Petrucci, Peleias e Hofer (2006), Ministério da Educação (2009) e Gassner (2010), a questão do Ensino Superior é aperfeiçoada devido às políticas educacionais: liberal e autoritária; houve também a criação da Universidade de São Paulo – USP; da União Nacional dos Estudantes – UNE; e criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Que provocou, no período de 1945 a 1964 (considerado República Populista), crescente demanda de funcionários públicos; crescente demanda de educação; equivalência dos cursos profissionalizantes ao secundário; também a criação do Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq e a Criação do Ministério da Educação e da Cultura – MEC.

Assim, no período da Ditadura Militar, entre os anos de 1964 a 1985, com a evolução do ensino superior brasileiro, o governo contrata consultores norte-americanos para organizarem o ensino superior no país. (GASSNER, 2010). Vale lembrar, que as Leis que estabeleceram as Diretrizes e Bases do ensino a partir de 1961 se constituíram, de acordo com Valeretto (2010), das inclusões e/ou alterações de medidas que ajudaram a fortalecer e desenvolver o ensino superior brasileiro. Elas objetivaram obter um ensino de qualidade e propiciando a formação de profissionais qualificados.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 4.024/1961 concedeu liberdade ao ensino e igualdade entre estabelecimentos de ensino público e privado. A iniciativa particular ganhou espaço na educação profissional. Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.540/1968 fez alterações e inovações que revolucionaram o ensino, além de revogar a lei de 1961. Esta nova Lei foi denominada de “Reforma Universitária”, fixou normas de organização e funcionamento do Ensino Superior.

Nesse ínterim, é importante ressaltar, segundo apresenta Coelho (2004), que os anos 60 reservaram profundas mudanças na postura educacional do país, muito em função da Ditadura Militar de 1964. Depois de diversos debates dos quais resultou a reforma universitária, entra em vigor no de 1968 a Lei nº 5.540, na qual o Congresso Nacional aprovou a reforma do ensino universitário e criou, entre outras ocorrências, a departamentalização e a matrícula por disciplina. A Lei instituiu, ainda, o sistema de créditos, fixando normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Seu alcance ultrapassou as fronteiras do sistema público federal, atingindo as instituições privadas, como apresenta Soares (2002), pois nas regiões onde havia maior demanda da procura por vagas, ocasionou logo após 1968, uma expansão do setor privado, criando várias faculdades isoladas.

Laus e Morosini (2005) acrescentam que esse período, pós 1968, inicia uma terceira fase da educação superior brasileira com o movimento da reforma universitária (já citado anteriormente), tendo como base a eficiência administrativa, estrutura departamental e a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão. Entretanto, o contexto da época, na década de 70, impulsionou o desenvolvimento de cursos de pós-graduação no Brasil, possibilitando a realização de cursos de pós-graduação no exterior, com vistas à capacitação avançada do corpo docente brasileiro. Devido à anuência do governo em relação a essa expansão, no ano de 1980, mais da metade dos alunos de ensino superior estavam matriculados em estabelecimentos isolados.

Este processo de expansão, segundo Franco (2008), foi acompanhado pela ampliação de vagas, mudanças no perfil da população atendida e, conseqüentemente, de construção de alternativas metodológicas e organizativas dessa etapa educacional no país, bem como a definição de sua inserção no

mercado, em que pese à agressiva influência política entre as décadas de 1960 e 1970 até o início dos anos 1980, quando a maioria das instituições de ensino superior era do setor privado.

A partir de 1985, com a nova República e a promulgação da Constituição Federal Brasil (1988), que traz como inovação a autonomia universitária, uma série de fatos se desencadeia em prol da educação e do ensino Superior. Como exemplo, citamos a constituição da Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior; reformulação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB; exigência do Ministério da Educação e Cultura - MEC de que as universidades tenham 1/3 de seus docentes com mestrado e/ou doutorado; criação do Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como Provão; aumento significativo de Instituições de Ensino Superior – IES – privadas; aumento do número de pessoas com acesso a cursos superiores; expansão das Universidades Federais, com ampliação de vagas para discentes e contratação de docentes; aumento de incentivos à pós-graduação como: fomento à pesquisa e bolsas de mestrado e doutorado; capacitação de professores por meio de programas de educação continuada; criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI); ampliação e interiorização do ensino universitário federal (OLIVEN, 2002).

Com a Constituição de 1988 e com a homologação de leis que passaram a regular a educação superior, Laus e Morosini (2005) acrescentam que a partir dos anos 90 uma nova fase se inicia, na qual houve a necessidade de maior flexibilização do sistema, redução do papel exercido pelo governo e a ampliação do sistema e melhoria nos processos de avaliação com vistas à elevação da qualidade do ensino e do profissional docente.

Em nossa realidade nos dias atuais estão inseridas as instituições de Ensino Superior, que compõem um sistema complexo, diversificado, em constante mudança e expansão, porém, o debate sobre esse tema reduz a uma mera distinção entre instituições públicas e privadas, colocando todas elas como iguais na sua natureza institucional e missão, o que, na realidade, acaba por ignorar a diversificação e a riqueza desse sistema educacional (LAUS e MOROSINI, 2005).

Nesse sentido, de acordo com Cristóvan Buarque (2003) o sistema universitário brasileiro deve atuar no sentido de garantir autonomia a cada

entidade, devendo, criar um conjunto harmônico, evitando as dispersões características do momento atual. Para tanto, um conjunto de normas deve ser formulado a fim de regular esse sistema, aplicando a todas as universidades, públicas ou privadas, e incorporando todas as universidades que fazem parte do sistema de produção do conhecimento superior como institutos de pesquisa, empresas, hospitais, repartições públicas e entidades de formação de nível superior.

A atual organização do sistema de Ensino Superior brasileiro e seu devido regimento estão determinados pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/1996. A educação brasileira, com a aprovação da referida Lei, está dividida nos níveis: Educação Infantil; Ensino Fundamental; Ensino Médio e Ensino Superior. Sendo, a Educação Superior, objeto de estudo desta pesquisa, ligada diretamente ao Governo Federal que fiscaliza e orienta Instituições de Ensino Superior (IES), sejam elas públicas ou privadas, conforme determinado:

Art. 16. O sistema federal de ensino compreende:

- I - as instituições de ensino mantidas pela União;
- II - as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada;
- III - os órgãos federais de educação.

[...]

Art. 19. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas:

- I - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;
- II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. (BRASIL, 9394/1996).

No tocante às finalidades da Educação no Ensino Superior, a LDB determina que:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento

do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (BRASIL, LEI 9394/1996).

Na perspectiva de atender os objetivos dispostos na referida legislação, assim, organiza-se a educação superior no Brasil em instituições públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou de especialização, partindo dos interesses institucionais de cada unidade de ensino. Porém, para colocar em prática essas determinações legais, no Brasil, o órgão responsável por garantir que as mesmas sejam cumpridas e que garantam a qualidade dos cursos superiores oferecidos no país, tem-se, a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES), órgão do Ministério da Educação.

Entretanto, para medir a qualidade dos cursos de graduação no país, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e o Ministério da Educação (MEC) utilizam o Índice Geral de Cursos (IGC), divulgado uma vez por ano, logo após a publicação dos resultados do ENADE (Exame Nacional do Ensino Superior). O Índice Geral de Cursos da Instituição (IGC) é um indicador de qualidade de instituições de educação superior, que considera, em sua composição, a qualidade dos cursos de graduação e de pós-graduação (mestrado e doutorado). O IGC usa como base uma média dos conceitos de curso de graduação da instituição, ponderada a partir do número de matrículas, mais notas de pós-graduação de cada instituição de ensino superior. (BRASIL, 2010).

Essa regulação e medidas de avaliação têm como propósito garantir que o ensino, mesmo com toda essa expansão apresentada, tenha uma contínua

melhoria tanto na qualidade do serviço educacional prestado, bem como na formação continuada para aperfeiçoamento dos docentes inseridos nesse processo, visto que, conforme determina a Lei n. 9.394/96 no art. 52 “as universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano”. (BRASIL, LEI 9394/1996).

Complementando, para Marion (1996, p. 25) “a instituição de ensino superior é o local adequado para a construção do conhecimento, para a formação da competência humana”. Visando atender os dispostos nas legislações brasileiras, as alterações ocorridas na educação durante a década de noventa apresentaram algumas características que, são apresentadas por Figueiredo (2005, p. 01).

No Brasil na década de noventa a reforma educacional através da Lei de Diretrizes e Base (LDB) para educação nacional e do Plano Nacional de Educação (PNE), apresentou-se numa perspectiva de dar forma às políticas neoliberais, caracterizadas principalmente pela privatização, entendendo esta, como a entrada desenfreada de recursos não-públicos para manter as atividades próprias da universidade.

Essa preocupação com as políticas educacionais, a garantia do ensino a todos os cidadãos, bem como a qualidade do serviço prestado e formação dos mesmos, é algo que se apresenta por nossos legisladores há muito tempo. Este fato foi demonstrado na Constituição Federal de 1988, quando estabeleceu em seu artigo 205 que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

Ainda, em seu artigo 206 fixa determinados princípios que devem ser obedecidos quando da sua ministração.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o

pensamento, a arte e o saber;
 III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
 VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
 VII - garantia de padrão de qualidade.

Quanto ao Ensino Superior a referida Constituição Federal determina no artigo 207, que “as universidades gozam de autonomia didático científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Neste sentido, Valeretto (2010) afirma que a autonomia das universidades lhes proporciona atender os anseios demonstrados pelo mercado de trabalho, órgãos de classe, Ministério da Educação, discentes, Instituições de Ensino Superior, entre outros, pela formação dos profissionais que ingressam no mercado de trabalho, tendo como suporte uma formação acadêmica que contemple as competências requeridas pelos empregadores para a execução de suas funções. No artigo 214, deixa claro que “a lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público [...]”. (BRASIL, CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

Neste instrumento fica salientado que a educação deve ter por objetivo o pleno desenvolvimento da pessoa, preparando-a para a cidadania e qualificando-a para o trabalho. Portanto, cabe ao órgão regulador e aos órgãos avaliadores primarem pela sua prática, a fim de que sua finalidade e objetivos sejam alcançados, tendo clareza que não se findam as discussões a respeito de seu real contexto e novas regulamentações deverão ser inseridas.

O fato de hoje vivermos numa era de rápida informação, dinamismo e velocidade cada vez maior de sua acessibilidade, as mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais dessa sociedade moderna refletem de forma expressiva no ensino, exigindo rápidas mudanças, de forma que a apropriação do conhecimento seja trabalhada a atender essa nova demanda. Para tanto, Degmar

Augusta (2008) afirma que a melhor qualificação dos professores, aliada as novas tendências ou correntes pedagógicas se faz urgente.

Necessário, ainda, se faz que alunos e professores interajam e tornem-se um instrumento de crescimento em busca do saber. A humanização do ensino há de ser imperativa. E, que nesse contexto do ensino superior brasileiro estejam contempladas significativas mudanças tanto no funcionamento quanto em sua configuração, tais como, titulação dos docentes, institucionalização da pesquisa e da produção intelectual, qualidade da formação oferecida, diversidade de oferta de cursos, dentre outros.

Em se tratando do ensino superior de Contabilidade, este, surgiu da necessidade de formação profissional do Contador. No Brasil, de acordo com Rodrigues (1984) e Rodrigues (1986) teve início em sua história a partir do século XVIII, com o surgimento da Aula de Comércio, na qual, mais tarde correspondeu à Academia, hoje denominada Faculdade, ou Escola Superior. Para continuar o processo de evolução do ensino comercial, teve como primeira escola a Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado iniciada em 1902.

Baseada nos dados apresentados pelo professor Iraldo José Lopes de Moura, o curso superior de Ciências Contábeis foi instituído pelo Decreto-Lei nº 7.988/1945. No Brasil, a Profissão Contábil tem primazia no reconhecimento como profissão liberal. Ela é constituída por Contadores e Técnicos em Contabilidade, regulamentada pelo Decreto-Lei nº 9.295/1946 e resoluções complementares. Segundo disposições expressas no art. 12 do Decreto-Lei nº 9.295-46, só pode exercer a profissão contábil quem possuir seu registro (inscrição profissional) no CRC da sua jurisdição (MOURA, 2000).

Quanto às Instituições de Ensino Superior, segundo o professor Mário Antônio Franco Bôa Sorte (2011), para que se obtenha maior eficiência no ensino de Contabilidade, elas têm o dever de participação no processo, compromisso de dar todas as condições de trabalho, pesquisa, crescimento cultural ao educador e ao educando. Além disso, precisam estar atentas aos desejos, interesses e necessidades de toda a sua comunidade (interna e externa), atendê-las plenamente, visto que as referidas instituições não são formadas apenas por alunos e professores, mas por toda a comunidade que a rodeia. Esse é o nosso objeto de estudo para o próximo tópico.

3. ENSINO DA CONTABILIDADE NO BRASIL

3.1. ESCOLAS DE PENSAMENTO CONTÁBIL QUE INFLUENCIARAM O ENSINO NO BRASIL

Antes de apresentar o foco a respeito do ensino da Contabilidade no Brasil, é importante lembrar que este ensino foi influenciado por duas escolas de pensamento contábil, sendo elas: a Escola Italiana e a Escola Americana. Sendo a escola de pensamento Contábil italiana, de acordo com os ensinamentos do professor Antônio Lopes de Sá (2001), onde a efervescência cultural científica contábil foi das mais vigorosas; neste período, muitas escolas se formaram capitaneadas por expoentes intelectuais. A Europa desenvolveu uma vasta matéria teórica e lógica, nessa escola de pensamento, o ensino estava voltado à teoria da contabilidade e dividia-se em diversas linhas de pensamento como: Contismo, Personalismo, Neocontismo, Controlismo, Aziendalismo e Patrimonialismo, que serão discutidos mais adiante.

O rigor do método e a seriedade como se tratou o fenômeno ocorrido com o patrimônio das empresas e das instituições nesse período estava mais focado no ensino de entender o que acontece com a riqueza patrimonial e para que servem às pessoas as referidas riquezas, firmando essa ideia de pensamento, para o professor Lopes de Sá (2001, p. 06).

O que importou aos grandes intelectuais referidos, como indagação epistemológica, foi o bem determinar o objeto de estudos, a finalidade, a metodologia contábil; a meta dos mesmos não foi a de como se registrar, nem como se demonstrar apenas, mas, sim entender “o que acontece com a riqueza”, “para que ela serve”, como dela se deve servir o homem para que este alcance os propósitos eficazes em seus empreendimentos.

O objeto de estudo neste caso estava voltado ao ensino dos fatos que envolvem a riqueza de uma entidade e não na prática da ciência contábil, nem tampouco na formação acadêmica do profissional contábil.

Em se tratando das correntes de pensamento, apresentadas anteriormente, conforme apresentam Favero, Lonardoni, Souza e Takakura (2011), o Contismo surgiu em decorrência dos estudos realizados sobre o método das partidas dobradas, em que determina que para toda operação de débito existe uma operação de crédito correspondente. Os defensores dessa corrente de pensamento estavam preocupados mais com o funcionamento de tal operação, tendo o processo de escrituração contábil subordinado ao mecanismo das contas que tem como objetivo registrar valores a pagar ou a receber.

Apesar de toda a repercussão dessa corrente, não identificava a real grandeza da Contabilidade, pois foca apenas o mecanismo das contas e, muito mais que estudar tais mecanismos, a Contabilidade deve evidenciar todos os fatos que deram origem às referidas operações, bem como, analisar seus reflexos. Dado às críticas apresentadas pelos estudiosos da área contábil em relação ao Contismo, abriu-se uma nova discussão, dando origem à segunda corrente de pensamento e traz a ideia da personificação das contas denominada Personalismo, o qual tem como objetivo explicar as relações de direito e de obrigações que surgem no decorrer das atividades empresariais (FAVERO, LONARDONI, SOUZA e TAKAKURA, 2011).

Essa personificação, segundo Herrmann Junior (1996), não constituía uma teoria fundada em princípios científicos, mas meramente meios que os estudiosos utilizavam para explicar os mecanismos das contas. Visava a explicar, conforme Martins (2001, p. 112) “as relações pessoais de devedores e credores. Giuseppi Cerboni, adepto do pensamento, acrescentou o conceito jurídico de direitos e obrigações”. Herrmann Junior (1996), afirma que um dos principais críticos dessa escola personalista, Fabio Besta, observa que para a Contabilidade o importante seria avaliar a riqueza patrimonial das empresas e não personificar as contas. Com essa linha de pensamento, surge outra corrente: o Neocontismo.

No que diz respeito à corrente de pensamento Neocontismo, seguindo os ensinamentos de Herrmann Junior (1996) e de Favero, Lonardoni, Souza e Takakura (2011), é descartada a questão de estudo sobre a personificação das contas e se dirige para a riqueza patrimonial, ou seja, voltam-se os estudos para o acompanhamento das modificações que ocorrem no patrimônio das entidades e o elemento mais importante neste caso é a unidade de valor, a conta, que é

representada pelo conjunto de unidade das operações de uma empresa de forma estática (em determinada data) ou dinâmica (em determinado período). Com o esforço de explicar todo o processo contábil por meio da classificação e registro das contas, os estudiosos da Contabilidade, já citados, promoveram o desenvolvimento da Teoria Materialista das Contas, na qual procurou identificar a contabilidade como controle econômico em todas as fases da administração empresarial.

Evidenciava, conforme Martins (2001, p. 114), que “o objeto da contabilidade estava representado pela riqueza do Patrimônio, passando a contabilidade a ser a Ciência do Controle Econômico. Esse pensamento contribuiu para o estudo da análise patrimonial e dos fenômenos ligados à gestão empresarial”. Nessa perspectiva de pensamento, surge uma nova corrente denominada Controlismo, em que voltam os ensinamentos do ponto de vista teórico, enunciando leis e normas de controle econômico das *aziendas*⁵, sendo a Contabilidade considerada a aplicação prática dessas normas.

Herrmann Junior (1996) afirma que para Fabio Besta, esse objeto de estudo da Contabilidade que compreendia o controle econômico das *aziendas*, envolvia o estudo de análise e interpretação de todos os fatores que provocam variações nas riquezas das entidades, o patrimônio, distinguindo as fases da gestão econômica e da direção e controle.

Favero, Lonardon, Souza e Takakura (2011) apresentam que mesmo com muitas críticas, o Controlismo trouxe grandes contribuições para o estudo da Contabilidade, revelando, que esta é uma área de conhecimento que vai muito além do simples controle das *aziendas*. Além disso, contribuiu também, para o surgimento da corrente de pensamento denominada Aziendalismo, em que busca provar as teorias, acrescentando a parte científica da Contabilidade à organização, administração e controle, ou seja, não admite o estudo científico da Contabilidade sem o conhecimento concomitante dessas áreas, as quais, juntas formam a economia *aziendal*.

Os autores afirmam ainda, que este fato contribuiu para o desenvolvimento

⁵ Segundo Calderelli (2003) *azienda* é a união de elementos materiais e humanos, cuja finalidade precípua consiste em administrar e produzir riquezas, para satisfazer as necessidades humanas. Essa denominação de origem italiana trata do conjunto de planejamento, execução e produção, que se unem para a administração de um macro ou micro economia.

do campo de ensino da Contabilidade e das Ciências Administrativas, ampliando assim, o campo de estudo para o enfoque da gestão empresarial. Já na corrente de pensamento Patrimonialismo, o enfoque era voltado para o estudo do patrimônio das aziendas, definindo-o como objeto de estudo da Contabilidade. Determinando, que o patrimônio é a grandeza real, na qual, conforme as atividades econômicas vão se desenvolvendo, estas riquezas também se transformam, e sua contribuição deve ser estudada e analisada de forma a se conhecer e apresentar os motivos das variações ocorridas em determinado período em uma entidade.

Nesse sentido, Vincenzo Mais *apud* Herrmann Junior (1996, p. 49), apresenta a contabilidade como “a ciência que estuda o patrimônio à disposição das aziendas”. Observa com essa corrente de pensamento que os fundamentos doutrinários à Contabilidade são sustentados e ensinados como uma ciência social que estuda os fenômenos patrimoniais analisando-os nos aspectos qualitativos e quantitativos, sendo esses fenômenos todos os fatos e acontecimentos que ocorrem dentro de uma empresa. Portanto, analisando todas essas correntes de pensamento contábil da escola italiana, é possível inferir, conforme apresenta o professor Lopes de Sá (2001, p. 07) que

os europeus formaram suas escolas procurando conhecer as relações que guiavam as mutações dos bens. Desde o início do século XX estiveram conscientes de que os registros eram apenas instrumentos de memória e que isoladamente pouco representavam. Estudaram fenômenos, partindo de observações e consideraram a escrita contábil apenas como um conjunto de “memórias de acontecimentos”. Tiveram divergências quanto a natureza dos objetos de investigação (e foi isto que caracterizou as correntes científicas), mas, no desenvolvimento da matéria foram extraordinários em construções coerentes de óticas sobre a realidade patrimonial. A cultura contábil se formou em torno de gênios que seguiam ordens lógicas e usavam suas privilegiadas inteligências [...].

Para o autor, o entendimento do ensino da Contabilidade, desde as primeiras doutrinas, até a formação das escolas científicas, esteve comprometido no enfoque da importância das explicações dos fatos e interpretações pertinentes.

Não se buscou, na fase científica, o que era o mais conveniente para especuladores ou políticos, nem se preocuparam os intelectuais do velho mundo com o que terceiros entendiam sobre a questão, mas, sim, em encontrar as verdades derivadas da análise de “fatos” e não de “registro de fatos”. Não se orientaram sobre “o que outros fazem”, em relação ao que “todos fazem”, nem, tão pouco, com a “quantidade de opiniões”, mas, sim, em construir razões de entendimentos do “porque se faz” e “para que se faz” (como ocorreu na Física, na Química, na Biologia etc.). O cientista, em suas teorias, se preocupa com a busca da verdade, de forma organizada e com a disposição da força de sua mente, como orientação de seu método; não é o “consenso” de outras pessoas sobre o que esses raciocinam que leva o intelectual a aceitar o verdadeiro, mas, sim, o que o convence sobre a realidade (LOPES DE SÁ, 2001, p. 09).

Entendemos, portanto, que, ao longo dessa fase em que predominavam as ideias dos intelectuais das escolas europeias de Contabilidade, as práticas e os estudos contábeis foram sendo constituídas de brilhantes esforços, porém, sem se preocuparem apenas com a utilidade da contabilidade, mas, especialmente, em apresentar explicações organizadas em torno dos fenômenos relativos à vida patrimonial das organizações. Esses estudiosos fundamentaram-se em torno de matérias definidas, de finalidades traçadas e métodos rigorosos e apropriados conforme a ocasião com as convenções humanas traçadas no campo da lógica científica.

Os métodos de ensino utilizados nas escolas italianas, já apresentados, estavam mais centrados nos desafios das práticas das instituições e aos progressos teóricos da Contabilidade, visando às necessidades e à complexidade das sociedades, que, diante deste contexto, seguindo os estudos de Herrmann Junior (1996) e do Professor Sérgio de Iudícibus (2004), os trabalhos dos estudiosos da época e defensores de uma ou outra corrente de pensamento tiveram grande repercussão, provocando diversas discussões entre seus adeptos. Com isso, grandes camadas de estudantes acompanhavam atentas ao desenvolvimento dessa ciência contábil, mas, dada a falta de aplicação e comprovação de algumas ideias e o excessivo culto da personalidade, essa escola perde o ímpeto.

A escola italiana, vinculada a um excessivo culto da personalidade, não amparada, usualmente, por uma pesquisa indutiva de vulto e baseada em concepções generalizantes de algumas mentes privilegiadas, produziu trabalhos repetitivos, excessivamente teóricos, apenas pelo gosto de serem teóricos, e não se nota muita aderência dos autores aos princípios da pesquisa, mas apenas em uma livre difusão de ideias. (IUDÍCIBUS, 2004, p. 36).

Esse método de ensino utilizado pela escola europeia teve grande êxito em um determinado período, porém, perdeu espaço para a escola americana visto que o fato de impor a Contabilidade como elemento fundamental da riqueza patrimonial fez com que surgisse um reconhecimento de chamar a atenção que ela é muito mais do que um simples registro, é de fato um dos principais instrumentos de gestão.

Para o professor Iudícibus (2004, p. 37) a decadência da escola europeia foi devido a diversos fatores desfavoráveis:

(1) na relativa falta de pesquisa indutiva sobre a qual efetuar generalizações mais eficazes; (2) em se preocupar demasiadamente com a demonstração de que a Contabilidade é ciência, quando o mais importante é conhecer bem as necessidades informativas dos vários usuários da informação contábil e construir um modelo ou sistema contábil de informação adequado; (3) na excessiva ênfase na teoria das contas, isto é, no uso exagerado das partidas dobradas, inviabilizando, em alguns casos, a flexibilidade, necessária, principalmente, na Contabilidade Gerencial; (4) na falta de aplicação de muitas das teorias expostas; (5) na queda de nível de algumas das principais faculdades superpovoadas de alunos, com professores mal remunerados, dando expansão mais à imaginação do que à pesquisa séria de campo e de grupo. Em virtude de peculiaridades da legislação comercial, principalmente na Itália, o grau de confiabilidade e a importância da auditoria não eram ainda enfatizados, comparativamente aos Estados Unidos. Um corpo de auditores externos de alto gabarito é essencial para testar os demonstrativos e para discutir, à luz da praticabilidade e da objetividade, as várias práticas contábeis.

Estes fatores agregados à Revolução Industrial, ascensão econômica e cultural da grande dimensão que se apresentava na América do Norte foi ponto fundamental para que se deixasse de trabalhar essa prática de ensino e voltar atenção para os métodos utilizados para a escola americana, sendo este, o

enfoque voltado para o ensino não só às teorias, como também, às práticas contábeis.

Neste íterim, Favero, Lonardoni, Souza e Takakura (2011) apresentam que o desenvolvimento do mercado de capitais, o crescimento do comércio e da indústria, a participação de inúmeros acionistas, proporcionaram um campo fértil para o desenvolvimento das Ciências Contábeis, tornando-a mais complexa e necessitando aprimorar seus objetivos a fim de atender um número crescente de usuários que pressionavam as empresas para obterem informações seguras para seus investimentos. Essas pressões, aliadas ao desenvolvimento econômico que os Estados Unidos experimentavam contribuíram para a expansão dos estudos e métodos utilizados pela escola norte americana. Sendo sua metodologia voltada ao ensino da Contabilidade, na qual, procura num primeiro momento explicar os relatórios contábeis, para posteriormente, explicar os lançamentos contábeis que deram origem a tais relatórios.

A justificativa para a utilização desta metodologia é que, conhecendo os relatórios, os alunos têm maior facilidade de compreender o processo de escrituração, pois entendendo a estrutura desses relatórios assimilam mais facilmente os conteúdos práticos, permitindo ainda que compreendam o porquê do encadeamento lógico do processo de escrituração. Outra justificativa seria de que na evolução histórica da contabilidade, primeiramente foram elaborados os inventários, e, somente algum tempo depois é que se desenvolveu o processo de escrituração. Essa é a lógica preconizada pelos estudiosos para propor uma metodologia de ensino a partir dos relatórios e balanços sucessivos (FAVERO, LONARDONI, SOUZA e TAKAKURA, 2011, p. 23-24).

Os estudiosos da escola norte americana não estavam preocupados apenas com a verdade, mas, com a maioria de opiniões a respeito de assuntos contábeis, buscando ao que era proveitoso aos seus usuários e não a verdade que esses deveriam ter por dever preservar, procedendo, com isso, outros temas, além daquele relativo à elaboração e preparação dos balanços.

O desenvolvimento da teoria e das práticas contábeis americanas, segundo Ludícibus (2004) e Lopes de Sá (2001), está baseado no trabalho em equipe e a essência dos livros dos autores que tratam da introdução à Contabilidade, está na clareza e didática da exposição dos fatos, pois, partem do conjunto de relatórios

contábeis para, a partir deles, detalhar sobre os lançamentos originais. Assim, o aluno tem maior facilidade e também interesse em aprender. A respeito dessas escolas de pensamento contábil, mesmo tendo uma mudança de uso de métodos de pensamento contábil, podemos inferir que a Contabilidade moderna é o resultado de uma mudança social e econômica vivida no momento da prática de pensamento da corrente italiana.

Entretanto, como afirma o professor Waldir Jorge Ladeira dos Santos (2008), em sua síntese sobre as Escolas de Pensamento da Ciência Contábil, o amadurecimento da humanidade que ocorre após o Século XVII com René Descartes, o Pensamento Científico e o Positivismo no Século XIX, de Auguste Comte, fundamentou não somente a Contabilidade como ciência, mas também várias outras, alicerçando o conhecimento específico, distinto do empírico. Na história da Contabilidade, verificou-se que várias foram as escolas de pensamento, porém nem todas trouxeram avanços na essência do estudo desta Ciência, alterando, apenas, a forma de apresentação das correntes ora desenvolvidas.

Neste sentido, em se tratando do ensino da Contabilidade no Brasil, nas instituições de ensino superior existentes,

observam-se basicamente duas metodologias distintas aplicadas ao ensino da Contabilidade. A primeira, com base na escola italiana, foi durante muitos anos a força máxima da expressão contábil no Brasil. Tamanha foi sua difusão que, assim como na Itália, aqui travavam-se discussões acaloradas acerca das diversas correntes de pensamento contábil que formavam a escola italiana. Com a instalação de multinacionais norte-americanas e inglesas no Brasil, uma nova escola de pensamento contábil passou a se difundir: a escola norte-americana. [...] Considerada mais tarde como inadequada e desmotivadora, a escola italiana cedeu terreno para a escola norte-americana, cujo método de ensinar e evidenciar a Contabilidade foi considerado por alguns pesquisadores mais adequado e atraente (FAVERO, LONARDONI, SOUZA e TAKAKURA, 2011, p. 24).

Como vimos, o país, no início foi fortemente influenciado pela escola italiana, as discussões em torno das escolas, foram tão expressivas aqui quanto na Itália. Conforme destacam os autores citados, a Contabilidade teve um desenvolvimento extraordinário na Europa a partir do século XIII até o início do século XX,

experimentando nesse período um excepcional desenvolvimento comercial, tendo início, e também, domínio, a referida escola italiana de Contabilidade, que acabou influenciando praticamente todo o mundo até o começo do século XX.

No final do século XIX início do século XX acontece uma série de fatos dão origem a expansão da Contabilidade, dentre elas, destacamos as pressões apresentadas pelos investidores aliadas ao desenvolvimento econômico exige um aprimoramento dos profissionais objetivando atender a um número elevado de organizações com a finalidade de garantia e segurança dos investimentos realizados. Influenciado por esses fatos, tem-se, nesse período, o surgimento de uma nova linha de pensamento contábil, a escola norte-americana, com uma nova metodologia no desenvolvimento da teoria e das práticas de ensino da Contabilidade, em que se inicia de uma visão dos relatórios contábeis para depois estudar os lançamentos que originaram tais relatórios (FAVERO, LONARDONI, SOUZA e TAKAKURA, 2011).

Ainda, tomando por base os ensinamentos dos autores acima citados, a metodologia da escola Norte Americana, ao contrário da escola italiana que baseava nos esforços individuais, esta está centrada no trabalho em equipe e visa a explicação dos relatórios contábeis, posteriormente aos lançamentos contábeis, afirmando com isso que para o aluno se torna mais fácil o conhecimento do processo de escrituração. Além de propor um novo método de ensino, direciona o foco das informações geradas pela Contabilidade a fim de melhor atender aos usuários dessas informações.

Apesar de toda a influência e expansão da escola Norte Americana, bem como de seus métodos de ensino apresentados, estes, não vêm sendo aplicados a contento no ensino contábil no Brasil, pois muitos professores abordam de uma forma simples os relatórios, partindo, na sequência, para os lançamentos contábeis, provocando, com isso, a não assimilação dos conteúdos por parte dos alunos, devido ao grande volume de informações que lhes são repassadas em pouco espaço de tempo (LOPES DE SÁ, 2001).

Observamos, com isso, que a metodologia preconizada pela escola italiana ainda é utilizada em alguns cursos de Ciências Contábeis no país, tomando como base as definições introdutórias de Contabilidade relativas ao débito e crédito, para, em seguida, justificar tais procedimentos, partindo do pressuposto de que primeiro surgem os fatos e que precisam ser escriturados em ordem cronológica

para, posteriormente, se elaborarem as demonstrações (relatórios) contábeis.

Para Favero, Lonardoni, Souza e Takakura (2011), na verdade, esse seria o procedimento lógico para uma geração de informação. No entanto, percebe-se, de forma metodológica, que os alunos compreendem melhor, quando lhes são apresentadas as estruturas das demonstrações antes de iniciarem os registros propriamente ditos, necessitando, diante da situação apresentada, que no país se desenvolva a contento uma metodologia de ensino que leve o aluno a compreender os fundamentos teóricos e sua relação com a prática que requerem os usuários da informação contábil.

Assim, em 1976, foi publicada no Brasil a Lei 6.404, que regulamentava os princípios contábeis, com orientação Norte Americana, que, segundo Hilário Franco (1988), na realidade não apresentou grandes inovações, mas, consagrou os princípios já utilizados no Brasil, por seus melhores profissionais. A partir da década de 90, o país conta com as propostas apresentadas pelo professor Doutor Antônio Lopes de Sá que aperfeiçoa o Patrimonialismo de Masi, dando origem à Escola Neopatrimonialista (primeira corrente doutrinária criada no Brasil), que se baseava na Teoria Geral da Contabilidade. Para Lopes de Sá (2001) não pode existir uma corrente científica sem que ela possua uma teoria alicerçada em axiomas, teoremas e metodologia própria.

Estudos e conclusões sobre “casuísmos” não constroem doutrinas universais e nem são conhecimentos válidos em todos os tempos, sob quaisquer circunstâncias. Embora a razão das coisas se encontre nelas mesmas, como ensinava Tales, de Mileto, cabe ao ser humano buscar as relações que promovem os acontecimentos e que movem as essências, dimensionando-as e observando as circunstâncias ambientais sob as quais as coisas acontecem.

[...]

Sob a égide desse critério lógico foi que ergui a “Teoria das Funções Sistemáticas do Patrimônio” das células sociais, doutrina que alimentou a minha “Teoria Geral do Conhecimento Contábil”, da qual se derivou o “neopatrimonialismo”.

[...]

Entendi que uma ciência se guia pelo conhecimento de causas e por esta razão tomei como guia central em meu método a necessidade de entender sobre “o que faz acontecer” e não apenas o “acontecido” (critério histórico) ou o “por acontecer” (critério de previsões) (LOPES DE SÁ, 2001, p. 17).

O estudo do patrimônio apresentado pelo Neopatrimonialismo do professor

Lopes de Sá, visa adotar valores axiomáticos de forma organizada e sistemática, atribuindo assim ao método de ensino científico que tem por objeto, o estudo do Patrimônio dos empreendimentos humanos na busca de sua prosperidade. Esse método brasileiro teve muitos adeptos não só no Brasil como também em outros países, permitindo, segundo o autor, apresentar uma nova visão do estudo da Contabilidade, pois se fundamentava na verdade sobre a transformação das riquezas utilizadas para promover o bem estar dos seres e das nações, reconhece que um fato deve ser estudado considerando-se o ambiente em que se desenvolve, esta é uma doutrina científica que oferece condições para “saber pensar” em Contabilidade, sendo o caminho em que oferece meios para o governo racional da riqueza dos empreendimentos por meio de um conjunto de conhecimentos qualificados.

3.1.1 Origem e evolução do ensino Contábil no Brasil

Analisando a evolução do pensamento contábil, verifica-se que esta área do conhecimento científico esteve sempre associada ao desenvolvimento das atividades organizacionais, econômicas e sociais. É evidente que o progresso econômico e das sociedades apresentam características que demandam novos estudos e compreensão, requerendo profissionais mais qualificados para atuarem nas organizações.

Para tanto, se torna necessária uma qualidade de ensino cada vez mais eficaz para a formação desses profissionais. E, para uma formação mais adequada destes profissionais, é necessário o estudo do processo evolutivo do ensino da Contabilidade porque possibilita uma visão histórica, o que oferece mais consistência à formação atual. Esse processo, de uma forma sintética, é apresentado na figura a seguir:

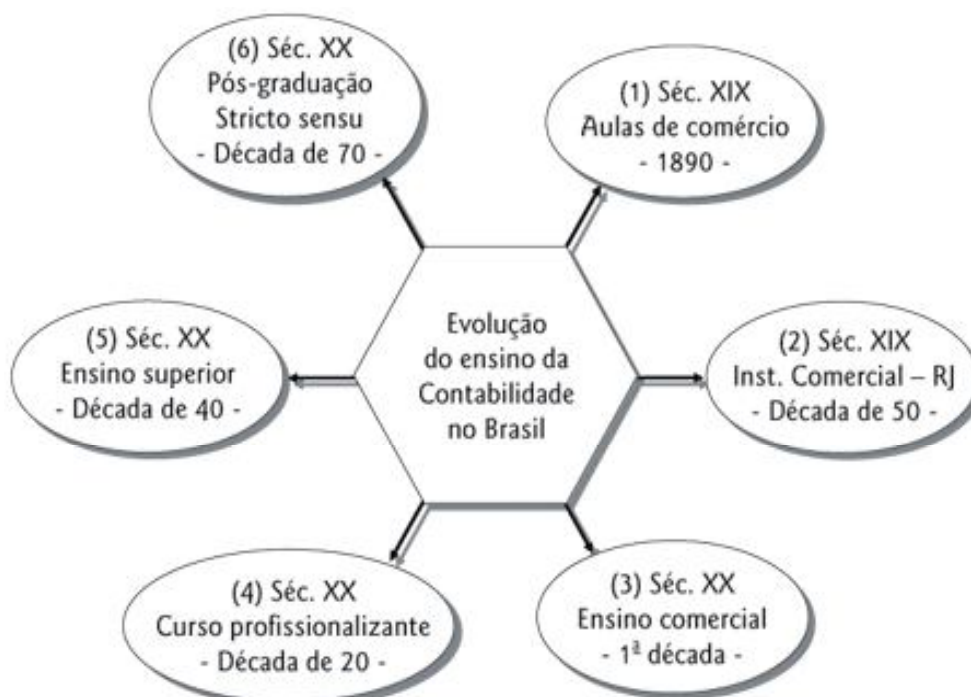


Figura 01 – Evolução do ensino da Contabilidade no Brasil

Fonte: Peleias; Silva; Segreti; Chiroto (2007).

Esse fato histórico no Brasil ocorreu a partir de chegada da Família Real em 1808, na cidade do Rio de Janeiro. Marco este, que provoca, posteriormente, na história do ensino da contabilidade várias iniciativas que envolvem aperfeiçoamento e mudança; dentre elas destacamos: a criação da Escola Central de Comércio em 1846; do Instituto Comercial do Rio de Janeiro em 1856; a fundação, em 1902, da Escola Prática de Comércio (considerada a primeira Escola de Contabilidade no Brasil), por meio do Decreto Federal nº 1.339 do ano de 1905, no qual também, foram reconhecidos os diplomas expedidos. (GONÇALVES & CARVALHO, 1976 e SCHMIDT, 2000).

Partindo da ideia da evolução do ensino da Contabilidade no Brasil, é possível, a partir da obra de Franco (1997), conhecer mais alguns dados e fatos históricos conforme apresentados a seguir:

No século XVIII, mais precisamente entre 1754 até meados do século XIX, tem início as aulas de comércio.

Em 1902 foi Fundada, em São Paulo, a Escola Prática de Comércio (Escola de Comércio Álvares Penteado) e da Academia de Comércio do Rio de Janeiro.

No ano de 1908 a Escola de Comércio Álvares Penteado foi transferida

para um novo edifício, no Largo de São Francisco, onde se formaram, durante várias décadas, os principais líderes da profissão em nosso país.

Em 1924 acontece o I Congresso Brasileiro de Contabilidade, realizado no Rio de Janeiro.

- No ano de 1931, o Decreto nº. 20.158, de 30/06/1931 regulamentou o ensino comercial e tornou obrigatório o diploma para o exercício da profissão.

Em 1945 com o Decreto-Lei 7.988 de 22/09/45, tem-se a Contabilidade nos níveis médio e superior (sendo o nível médio: Técnicos de Contabilidade e nível superior: Bacharéis em Ciências Contábeis e Atuariais).

- Em 1946 foi criada a Fundação da FEA-USP – 1ª Instituição do curso de Ciências Contábeis e Atuariais.

Colaboraram com o progresso do ensino da Contabilidade no Brasil, no século XX, diversas obras, dentre elas destacamos as dos professores: Horácio Berlinck e Carlos de Carvalho; Francisco D'Auria; Frederico Herrmann Junior e, a partir de 1948 obras didáticas dos Professores: Hilário Franco e Antônio Lopes de Sá (FRANCO, 1997).

Conforme Niyama (2010) e Cunha, Cornachione Junior e Martins (2008), a Universidade de São Paulo (USP) foi a primeira instituição a oferecer curso regular de mestrado e doutorado em contabilidade no Brasil e, no ano de 1975 ocorreu a primeira defesa de mestrado, intitulada "Consolidação de balanços de empresas nacionais e multinacionais", do acadêmico Wlademiro Standerski. No ano de 1985, primeira defesa de doutorado, sendo os formandos doutores: Antônio de Loureiro Gil, com a tese intitulada "Auditoria de Computador como Ferramenta para a Qualidade de Informática - Indicadores da Qualidade", e Natan Szuster, cuja tese tem como título "Análise do Lucro Passível de Distribuição: Uma Abordagem Reconhecendo a Manutenção do Capital da Empresa".

Ainda, em se tratando da origem e evolução do ensino Contábil no Brasil, segundo os estudos de Peleias e Bacci (2004, p. 41), os primórdios do ensino comercial no Brasil que datam de 1804, quando então, o Visconde de Cairu (José da Silva Lisboa), publica a obra "Princípios de Economia Política", fornece uma

significativa contribuição no início do século XIX a esse campo de conhecimento, pois os estudos do comércio tiveram seus passos iniciais na referida obra. Os autores afirmam que por meio de alvará publicado em 23 de agosto de 1808, criou a Real Junta de Comércio, Agricultura, Fábricas e Navegação, em que se determinava a adoção do sistema de partidas dobradas, para controle dos bens, que para Peleias e Bacci (2004, p. 41) “a adoção deste sistema teve como causa principal o reconhecimento de seu uso pelos países da Europa”. No entanto, no ano de 1809 há dois fatos relevantes que marcam o ensino da contabilidade no Brasil:

- o primeiro, a promulgação do Alvará de 15 de julho, criando oficialmente o ensino de Contabilidade no país, por meio das aulas de comércio, intituladas “aulas práticas”;
- o segundo, a apresentação, pelo Visconde de Cairu, de um sistema de Direito Comercial, juntamente com a realização dos primeiros estudos sobre Economia Política no Brasil. (PELEIAS e BACCI, 2004, p. 41).

Quanto à sequência de estudos envolvendo a economia política no Brasil e a Contabilidade, no ano de 1833, Estevão Rafael de Carvalho escreveu a obra “A Metafísica da Contabilidade Comercial”, em que divulgava o método das partidas dobradas, a fim de elevar a Contabilidade à condição de Ciência. Porém, com a promulgação do primeiro Código Comercial Brasileiro por meio da Lei nº. 556 de 25 de junho de 1850 determinou-se a obrigatoriedade para as empresas em manterem a escrituração contábil, seguindo uma ordem uniforme para todos os registros contábeis e ao final de cada período um levantamento e apresentação dos balanços gerais. Essa determinação reforça a necessidade do ensino comercial (PELEIAS e BACCI, 2004).

Diante dessa situação, em 1856, tem-se a implantação do Instituto Comercial do Rio de Janeiro, que, a partir de 1863, buscando qualificar seus alunos ao exercício da escrituração contábil, passou a oferecer a disciplina “Escrituração Mercantil”. Assim, em 1870, o Decreto Imperial nº. 4.475 reconheceu oficialmente a Associação dos Guarda-Livros da Corte, tornando essa, uma das primeiras profissões liberais regulamentadas no Brasil e, em 1890, começa a ser ministrada a disciplina “Direito Administrativo e Contabilidade” na

Escola Politécnica do Rio de Janeiro, tendo como conteúdos específicos os relacionados à escrituração mercantil, associando desta forma, pela primeira vez a Contabilidade ao Direito (PELEIAS e BACCI, 2004).

No entanto, segundo os autores, a primazia de iniciar o curso propriamente dito de Contabilidade coube ao Engenheiro Estanislau Kruszynski, que, em 1884, na cidade de São Carlos, interior de São Paulo, é contratado pelo Coronel Paulino Carlos de Arruda Botelho para ministrar aulas a seus filhos. Nessa oportunidade, Kruszynski que era um estudioso de Ciências Econômicas e profundo conhecedor de Contabilidade, inicia nesta cidade as aulas de Contabilidade Agrícola, Mercantil e Industrial, tendo como base os método das partidas dobradas, e a teoria de personalização das contas. Ainda informam que a regulamentação da profissão contábil, a criação das primeiras instituições de ensino comercial, bem como a aplicação da escrituração contábil tanto nos negócios financeiros privados como nos públicos ofereceram condições para o surgimento de mais obras impressas sobre Contabilidade no País.

Firmando essa ideia Marion e Robles Junior (1998, p. 13) apresentam que

a primeira escola de Contabilidade no Brasil, na forma de escola de comércio, foi a Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado que surgiu em 1902 como “Escola Prática de Comércio”. Em janeiro de 1905 o Decreto Federal 1.339 reconheceu, em caráter oficial, os diplomas expedidos pela “Escola Prática de Comércio” e providenciou sobre a organização dos cursos, dividindo-os em dois: um geral e outro superior. Como muitas disciplinas do curso superior costumavam ser tratadas normalmente nos programas de Escola, iniciou-se, naquela mesma Fundação, em 1908, o curso “Superior de Ciências Comerciais”.

Contudo, de acordo com dados apresentados pelos autores acima referenciados, somente em 1931, por meio do Decreto 20.158, é que os cursos de Contabilidade foram criados, instituindo o curso Técnico de Contabilidade. Esses cursos com duração de dois anos formavam os guarda-livros e os de três anos formavam os Peritos Contadores. Somente em 1945 fica instituído o curso de Ciências Contábeis e Atuariais, por meio da Lei nº 7.988 de 22 de setembro de 1945, que dispõe sobre o ensino superior de Ciências Econômicas e de Ciências Contábeis e Atuariais:

Art. 1º O ensino, em grau superior, de ciências econômicas e de ciências contábeis e atuariais far-se-á em dois cursos seriados, a saber:

1. Curso de ciências econômicas.
2. Curso de ciências contábeis e atuariais. (BRASIL, 1945, p. 1).

No artigo 3º da referida Lei, é determinado que o período de realização do curso fosse de quatro anos, bem como são elencadas as disciplinas que deveriam ser ministradas nesse período, distribuindo-as por seriação, a saber:

Art. 3º O curso de ciências contábeis e atuariais será de quatro anos, e terá a seguinte seriação de disciplinas:

Primeira série

1. Análise matemática.
2. Estatística gera e aplicada.
3. Contabilidade Geral.
4. Ciência da administração.
5. Economia política.

Segunda série

1. Matemática financeira.
2. Ciência das finanças.
3. Estatística matemática e demográfica.
4. Organização e contabilidade industrial e agrícola.
5. Instituição de direito público.

Terceira série

1. Matemática atuarial.
2. Organização e contabilidade bancária.
3. Finanças das empresas.
4. Técnica comercial.
5. Instituições de direito civil e comercial.

Quarta série

1. Organização e contabilidade de seguros.
2. Contabilidade pública.
3. Revisões e perícia contábil.
4. Instituições de direito social.
5. Legislação tributária e fiscal.
6. Prática de processo civil e comercial. (BRASIL, 1945, p. 2).

Observamos, no entanto, com as disciplinas oferecidas em cada seriação, uma preocupação na formação dos profissionais em função de atendimento exclusivo das necessidades empresariais e governamentais daquele momento, ou seja, preparar o profissional para a geração de informação que atendessem às necessidades dos empresários, investidores, bem como, a apuração dos tributos que deveriam ser destinados ao erário público.

Percebemos, também, que a grade curricular do curso objetivava a

formação de profissionais tecnicamente capacitados para atuar e atender as perspectivas da época, não sendo demonstrado interesse na formação “de um profissional pesquisador, questionador, criativo” (LEITE, 2005, p. 112).

Atualmente, é possível verificar que as grades curriculares utilizadas nas IES – Instituições de Ensino Superior - tomam por base a Resolução CNE/CES de 10, de 16 de dezembro de 2004 do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Superior que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, e dá outras providências. Essa resolução determina no art. 2º que

as Instituições de Educação Superior deverão estabelecer a organização curricular para cursos de Ciências Contábeis por meio de Projeto Pedagógico, com descrição dos seguintes aspectos:

- I - perfil profissional esperado para o formando, em termos de competências e habilidades;
- II – componentes curriculares integrantes;
- III - sistemas de avaliação do estudante e do curso;
- IV - estágio curricular supervisionado;
- V - atividades complementares;
- VI – monografia, projeto de iniciação científica ou projeto de atividade – como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – como componente opcional da instituição;
- VII - regime acadêmico de oferta;
- VIII - outros aspectos que tornem consistente o referido Projeto.

É possível verificar, que a referida Resolução, entre outras deliberações, define que as IES devem observar as categorias a serem estabelecidas na matriz curricular do curso, tomando por base disciplinas de formação geral e de natureza humanística e social; que compreende disciplinas nas quais desenvolvam conhecimentos para a formação profissional tais como: conhecimentos para a formação profissional básica, específica e outras a critério da instituição; disciplinas que desenvolvam o conhecimento ou atividades de formação complementar, podendo ser: computação, jogos de empresas, estudo de caso, estágio supervisionado, trabalho de conclusão de curso, entre outros.

Quanto à vida escolar dos alunos nos cursos, os artigos 4º, 5º e 6º da Lei nº 7.988 de 1945, determinava que:

Art. 4º Do candidato à matrícula inicial tanto no curso de ciências econômicas como no curso de ciências contábeis e atuariais exigir-se-á a apresentação do certificado de licença clássica ou de licença científica ou do diploma de conclusão de quaisquer dos cursos comerciais técnicos, e que preste concurso vestibular.

Art. 5º Aos alunos que concluírem o curso de ciências econômicas conferir-se-á o grau de bacharel em ciências econômicas; aos que concluírem o curso de ciências contábeis e atuariais, o grau de bacharel em ciências contábeis e atuariais.

Parágrafo único. O título de doutor será conferido ao candidato que, dois anos pelo menos depois de graduado, defender tese original de excepcional valor.

Art. 6º Os demais termos da vida escolar, nos cursos de que trata o presente Decreto-lei, reger-se-ão segundo os preceitos gerais da legislação do ensino superior.

Em se tratando do Ensino Superior nos termos que se referia à criação, pesquisas e organização didática são determinadas nos artigos 7º e 8ª as regulamentações para aquele período.

Art. 7º A Faculdade Nacional de Política e Economia, criada, na Universidade do Brasil, pela Lei nº 452, de 5 de julho de 1937, passa a denominar-se Faculdade Nacional de Ciências Econômicas, e funcionará como um centro nacional de ensino, em grau superior, de Ciências Econômicas e de Ciências Contábeis e Atuariais, e bem assim de estudos e pesquisas nesses ramos dos conhecimentos científicos e técnicos.

Art. 8º A organização administrativa e didática da Faculdade Nacional de Ciências Econômicas será definida pelo seu regimento e seu regulamento.

No entanto, no ano de 1951, foi sancionada a Lei de nº 1.401, em que desmembra os cursos, criando de maneira independente, o curso de Ciências Contábeis, o qual possibilitou aos alunos concluintes receberem a certificação com o título de Bacharel em Contabilidade. No decorrer do tempo, diversas mudanças aconteceram no tocante às exigências para o ingresso no curso, como estruturação, no que diz respeito às disciplinas abordadas, bem como ao tempo de duração do curso.

Conforme dados do MEC – Ministério de Educação e Cultura – e da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – apresentado por Gassner (2010), no ano de 2009 já existia registrado no MEC um número de 2.511 Instituições de Ensino Superior, das quais, 252 eram públicas e

estavam distribuídas entre 93 instituições federais, 92 estaduais e 67 municipais. 2.259 eram instituições privadas. Dentre essas instituições públicas e privadas, eram ofertados 1.138 cursos de graduação em Ciências Contábeis: 18 cursos de mestrado e 3 cursos de doutorado em Contabilidade. (GASSNER, 2010).

Neste ínterim, com a criação dos cursos superiores em contabilidade, houve um desencadeamento quanto à reivindicação dos contadores sobre o Governo Federal, em relação à criação de um órgão regulamentador da classe contábil. Com a finalidade de contribuir ainda mais com a expansão e regulamentação da profissão contábil no Brasil, no ano de 1946, surgiu o Conselho Federal de Contabilidade (CFC) por meio do Decreto-Lei n.º 9.295 de 27 de maio de 1946 (alterado pela Lei 12.249/10). Este Decreto-Lei que cria o Conselho Federal de Contabilidade, também define as atribuições do Contador, do técnico em contabilidade, do Guarda-livros e dá outras providências (BRASIL, 1946).

Lopes de Sá (1997) comenta que a Contabilidade nasceu com a civilização e jamais deixará de existir; sempre seus progressos coincidem com aqueles que caracterizam os da evolução do homem e da mulher. Assim sendo, o Conselho Federal de Contabilidade (CFC), por meio de grupos de trabalho, tem promovido ações para o desenvolvimento da Ciência Contábil brasileira, seja ela para atuação nas empresas daqueles profissionais que já atuam no mercado de trabalho, como a prática do ensino da contabilidade àqueles que ainda estão numa academia no ensino superior, com o objetivo de prepará-los para o desempenho profissional.

Após sua formação no curso de Ensino Superior e posterior inscrição no órgão da classe estão aptos legalmente a prestarem tais serviços e a assinarem documentos contábeis. Em relação à prática profissional no artigo 25 do capítulo IV, regulamenta tais atribuições, determinando que são considerados trabalhos técnicos de contabilidade:

- a) organização e execução de serviços de contabilidade em geral;
- b) escrituração dos livros de contabilidade obrigatórios, bem como de todos os necessários no conjunto da organização contábil e levantamento dos respectivos balanços e demonstrações;
- c) perícias judiciais ou extrajudiciais, revisão de balanços e de contas em geral, verificação de haveres, revisão permanente ou periódica de escritas, regulações judiciais ou extrajudiciais de avarias grossas ou comuns, assistência aos Conselhos Fiscais das sociedades anônimas e quaisquer outras atribuições de natureza técnica conferidas por lei aos profissionais de contabilidade (BRASIL, 1946, p. 05).

Analizando a referida determinação do artigo 25 do Decreto-Lei 9.295/1946, observamos que não é apresentada de forma clara e objetiva a questão do profissional docente. Entretanto, as alíneas *a* e *b*, são determinações destinadas tanto para técnico (nível médio de ensino) como para portadores de diplomas em nível superior; já a alínea *c* é restrita aos profissionais diplomados (nível superior).

Com a alteração do Decreto-Lei pela resolução do CFC nº 560 de 1983 que dispõe sobre as prerrogativas profissionais de que trata o artigo 25 do Decreto-lei nº 9.295 de 1946 são determinados no artigo 2º do capítulo I, as atribuições privativas dos contabilistas o seguinte:

O contabilista pode exercer as suas atividades na condição de profissional liberal ou autônomo, de empregado regido pela CLT, de servidor público, de militar, de sócio de qualquer tipo de sociedade, de diretor ou de conselheiro de quaisquer entidades, ou, em qualquer outra situação jurídica definida pela legislação, exercendo qualquer tipo de função. Essas funções poderão ser as de analista, assessor, assistente, auditor, interno e externo, conselheiro, consultor, controlador de arrecadação, *controller*, **educador**, escritor ou articulista técnico, escriturador contábil ou fiscal, executor subordinado, fiscal de tributos, legislador, organizador, perito, pesquisador, planejador, **professor** ou conferencista, redator, revisor (grifos nosso).

Dentre as atribuições privativas dos profissionais da contabilidade apresentadas no artigo citado têm reconhecida a função de educador e professor. Firmando essa determinação, encontramos nos dispostos do Art. 3º da resolução do CFC nº 560 de 1983, nos itens 44 e 45 para o professor nas funções exercidas no “magistério das disciplinas compreendidas na Contabilidade, em qualquer nível de ensino, inclusive no de pós-graduação; participação em bancas de exame e em comissões julgadoras de concursos, onde sejam aferidos conhecimentos relativos à Contabilidade”.

Com a Resolução 560/1983, observamos a regulamentação legal para tal exercício; no entanto, não há uma determinação legal a respeito da formação pedagógica para o exercício da atividade docente, bem como, nas alterações legais que se sucedem. O que encontramos, são leis e decretos visando normatizar tal regulamentação. Exemplos deste fato estão apresentados na Resolução do CFC nº 878 do ano de 2000 que dispõe sobre apoio a cursos de

mestrado e doutorado em Contabilidade. No artigo 1º encontramos a não obrigatoriedade de mestres ou doutores para tal atividade; por outro lado no artigo 2º há incentivo para a realização de tais cursos. O ensino da contabilidade nesse decreto não é discutido, pois visa tão somente a questão do apoio aos profissionais quando da realização dos cursos já citados.

Art. 1º Até decisão em contrário, o Conselho Federal de Contabilidade não exigirá o atendimento das prerrogativas previstas nos itens 44 e 45 do art. 3º da Resolução CFC nº 560, de 28 de outubro de 1983, quanto à obrigatoriedade do professor de Contabilidade com titulação de mestre ou doutor em Contabilidade, seja Contador em situação regular, exceção feita à área de auditoria;

Art. 2º O Conselho Federal de Contabilidade poderá participar com recursos financeiros nos cursos de mestrado e doutorado na área contábil, desde que os mesmos atendam aos requisitos abaixo:

- a) tenham como organizador, ou coordenador, ou interveniente, o Conselho Federal de Contabilidade ou um dos Conselhos Regionais de Contabilidade, em convênio com instituição de ensino de reconhecida capacitação na formação acadêmica e de pós-graduação, a critério do Conselho Federal de Contabilidade;
- b) sejam os alunos exclusivamente profissionais com registro devidamente comprovado e em situação regular junto ao Conselho Regional de Contabilidade;
- c) seja apresentado, preferencialmente, com antecedência mínima de 120 dias, para a Câmara Técnica do Conselho Federal de Contabilidade, o projeto para o curso pretendido, com todos os detalhes acadêmicos (disciplinas, professores – titulação – currículo – disciplinas que ministrarão, orçamentos de custo e financeiro, convênio a ser celebrado) (CFC, 2000).

A referida resolução regulamenta apenas sobre quem pode solicitar tal apoio e os procedimentos que devem ser seguidos. A fim de melhor regulamentar a questão de apoio e também as exigências para a realização de cursos de pós-graduação na área Contábil, a Resolução CFC nº 883 de 2000 que dispõe sobre as condições e critérios para solicitação de apoio institucional e financeiro ao Conselho Federal de Contabilidade na realização de cursos de educação continuada⁶ determina no artigo 6º:

⁶ Entende-se por educação continuada em contabilidade, os cursos oferecidos para capacitação e aperfeiçoamento técnico profissional.

Para os cursos de pós-graduação, os professores das disciplinas da área contábil devem ser Contadores, com Mestrado ou Doutorado ou que atendam ao disposto na Resolução CFC nº 878/00, e para os Cursos de Aperfeiçoamento, deverão ser Contadores ou Técnicos em Contabilidade.

Com essa determinação fica explícita a exigência para o Ensino Contábil de professores que tenham um determinado grau de conhecimento na área profissional. Encontramos apenas a exigência apresentada para os docentes que irão atuar nos cursos de pós-graduação na área contábil que tenham Mestrado ou Doutorado. Não especifica se essa exigência é para mestrado profissional ou mestrado acadêmico: deixa a livre escolha para o docente.

Quanto à simples diferenciação entre o mestrado profissional e o acadêmico, conforme apresentado pelo MEC (2010) é que o mestrado profissional tem sua ênfase nos estudos e técnicas diretamente voltadas ao desempenho de um alto nível de qualificação profissional; responde a uma necessidade socialmente definida de capacitação profissional de natureza diferente da propiciada pelo mestrado acadêmico e não se contrapõe, sob nenhum ponto de vista, à oferta e expansão desta modalidade de curso, nem se constitui em uma alternativa para a formação de mestres segundo padrões de exigência mais simples ou mais rigorosos do que aqueles tradicionalmente adotados pela pós-graduação, portanto, confere o mesmo grau e prerrogativa, inclusive para o exercício da docência.

O Ministério da Educação e Cultura, por sua vez, também determina que para os cursos de pós-graduação em nível de especialização, o corpo docente deve ser constituído necessariamente por, pelo menos, 50% (cinquenta por cento) de professores portadores de título de mestre ou de doutor obtidos em programa de pós-graduação *stricto sensu* reconhecido. Os demais docentes devem possuir, no mínimo, também formação em nível de especialização (BRASIL, 2010).

Conforme apresentamos anteriormente, a criação do curso de graduação em Ciências Contábeis se deu por meio do Decreto-Lei 7.988 de 22/09/45, que foi tido como o marco da criação do curso no Brasil, pois, o referido decreto criou o curso conferindo aos formandos o grau de Bacharel em Ciências Contábeis e Atuariais, no entanto, a real efetivação se deu com o advento da Lei 1.401/1951.

Desde a criação do curso até hoje, houve um crescimento expressivo na

quantidade de cursos que o MEC tem autorizado. No entanto, um ponto crítico do processo e fator determinante é a formação pedagógica do professor, visto que quanto ao ensino da Contabilidade tem-se um amparo legal e de forma clara para a formação de profissionais para atuarem no mercado de trabalho de forma técnico profissional. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação de Ciências Contábeis é determinado que:

Art. 4º O curso de graduação em Ciências Contábeis deve possibilitar formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades:

I - utilizar adequadamente a terminologia e a linguagem das Ciências Contábeis e Atuariais;

II - demonstrar visão sistêmica e interdisciplinar da atividade contábil;

III - elaborar pareceres e relatórios que contribuam para o desempenho eficiente e eficaz de seus usuários, quaisquer que sejam os modelos organizacionais;

IV - aplicar adequadamente a legislação inerente às funções contábeis;

V - desenvolver, com motivação e através de permanente articulação, a liderança entre equipes multidisciplinares para a captação de insumos necessários aos controles técnicos, à geração e disseminação de informações contábeis, com reconhecido nível de precisão;

VI - exercer suas responsabilidades com o expressivo domínio das funções contábeis, incluindo noções de atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, que viabilizem aos agentes econômicos e aos administradores de qualquer segmento produtivo ou institucional o pleno cumprimento de seus encargos quanto ao gerenciamento, aos controles e à prestação de contas de sua gestão perante à sociedade, gerando também informações para a tomada de decisão, organização de atitudes e construção de valores orientados para a cidadania;

VII - desenvolver, analisar e implantar sistemas de informação contábil e de controle gerencial, revelando capacidade crítico analítica para avaliar as implicações organizacionais com a tecnologia da informação;

VIII - exercer com ética e proficiência as atribuições e prerrogativas que lhe são prescritas através da legislação específica, revelando domínios adequados aos diferentes modelos organizacionais (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CES 10/2004, p. 03).

As competências e habilidades elencadas referem-se especificamente à atuação profissional do Bacharel, mas não tratam da formação pedagógica dos professores que atuam ou atuarão na formação dos profissionais em Ciências

Contábeis. Competências e habilidades são duas palavras muito importantes no contexto atual, visto que a própria LDB e regulamentações complementares trazem uma definição de competência como sendo "capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente de atividades requeridas pela natureza do trabalho" (BRASIL, CNE/CEB, nº 04/1999, art.6).

Este fato pode ser constatado na Proposta Nacional de conteúdo para o curso de graduação em Ciências Contábeis, apresentada pela Fundação Brasileira de Contabilidade (2008), que inspirada no contexto atual do ensino da Contabilidade no Brasil e na pretensão de ser um subsídio para a organização da matriz curricular dos cursos de Ciências Contábeis, pode ser adaptada em função das características regionais ou por força de novas regulamentações da política educacional do País.

A Proposta Nacional também visa uma das principais demandas: uma matriz curricular que possibilite minimizar os problemas decorrentes das inúmeras matrizes existentes nos mais de novecentos cursos superiores de Ciências Contábeis. A referida proposta contém: o ementário de cada disciplina; o conteúdo programático; a bibliografia básica; a carga horária e os objetivos gerais das disciplinas, contemplando, também: modelos de regulamento e diretrizes de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC); atividades complementares e estágio para o curso de bacharelado em Ciências Contábeis, com aplicabilidade tanto para a modalidade de educação presencial como a distância.

O documento apresenta as disciplinas do Curso de Ciências Contábeis organizadas em três Eixos Temáticos, perfazendo um total de três mil horas. Os três Eixos Temáticos estão em consonância com a Resolução CNE/CES nº 10/04, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Ciências Contábeis, assim distribuídas: 2.640 horas em Conteúdo Curricular; 180 horas de Estágio; 120 horas em Trabalho de Conclusão de Curso; e 60 horas em Atividades Complementares. Já os conteúdos de formação estão assim divididos: Conteúdo de Formação Básica 990 horas/aula; Conteúdo de Formação Profissional 1.590 horas/aula; Conteúdo de Formação Teórico-Prática 420 horas/aula.

Analisando a Proposta Nacional de conteúdo para o curso de graduação em Ciências Contábeis, a Resolução CNE/CES nº 10/2004, Resoluções

CNE/CES nº. 02/2007 e Resolução CNE/CES nº 03/2007, verificamos que os conteúdos foram distribuídos de forma a atender as disposições sobre a carga horária mínima e os procedimentos relativos à integralização e duração do curso, procedimentos a serem adotados quanto aos conceitos de horas/aula, bem como disciplinas que contemplam a demanda de mercado e formação técnica profissional. Não apresentam disciplinas específicas, mesmo que de forma opcional para aqueles acadêmicos que pretendem posteriormente atuar na docência no curso de graduação em Ciências Contábeis.

No caso específico da atuação do professor na formação profissional do aluno, essa capacidade, de acordo com Giorgi, Izolato e Morettin (2001) adquire uma abrangência que inclui: conhecimentos teóricos, pedagógicos e experiência profissional, pois, o professor precisa mediar o processo ensino-aprendizagem de forma competente, desenvolvendo um papel muito mais de orientador do que de transmissor do conhecimento. Para tanto, esse processo requer uma nova visão do papel do professor, evidenciando a importância do planejamento de ensino, da utilização de metodologias diversificadas, da revisão constante dos critérios de avaliação e da correta utilização dos recursos tecnológicos.

Diante do exposto, no tópico seguinte, será discutida a atuação dos profissionais bacharéis como docentes no Ensino Superior, bem como os desafios, dificuldades encontradas, bem como a necessidade de uma formação didático pedagógica, a fim de mediar o conhecimento técnico adquirido e a transmissão desse conhecimento para os acadêmicos.

4. PROFISSIONAIS BACHARÉIS E A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Por meio do Sistema Nacional de Ensino, o governo brasileiro é o responsável por promover o ensino, estabelecer normas e parâmetros que são regulados por legislações específicas que colaboram na formação de profissionais. Conforme determina a Constituição Federal do Brasil (1988) em seu artigo 23, inciso V, “é competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios [...] proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência”. Ainda, no artigo 205 determina, em relação à educação profissional, que é direito de todos e dever do Estado e da família ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, **seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho** (grifo nosso). Neste sentido, a qualificação para exercer a função de contador, bem como de cargos equivalentes, se inclui nessa determinação legal, visto que o Ensino Superior de graduação em Ciências Contábeis tem como meta preparar o acadêmico para o mercado de trabalho contábil.

No que tange à formação específica desses profissionais para atuarem na docência, com base nos estudos realizados nas propostas de Ensino Superior, observamos que sua finalidade e objetivos vão além da formação em contabilidade, tornando necessária uma formação para a transmissão da cultura, disseminação do conhecimento científico, investigação e formação de pesquisadores, preparação de profissionais docentes para o processo de ensino e aprendizagem no Ensino Superior.

Na opinião de Gasparin (2009, p. 01)

Há muito tempo a importância do professor no processo ensino-aprendizagem é questionada. Os avanços científico-tecnológicos que facilitam a aquisição de conhecimentos e informações fora da escola levantam questões como: o que hoje a escola faz e para quê? Ela responde às necessidades sociais da atualidade? [...] a escola, em cada momento histórico, constitui uma expressão e uma resposta à sociedade na qual está inserida. Nesse sentido, ela nunca é neutra, mas sempre ideológica e politicamente comprometida. [...] Desta forma, a responsabilidade do professor aumentou, assim como a do aluno. Ambos são coautores do processo ensino-aprendizagem.

A qualificação do profissional em sua formação para atuação como docente se torna imprescindível, visto que o processo ensino-aprendizagem pode estar relacionado às concepções que o docente adquire sobre o papel do profissional da educação e à concepção de ensino. Para tanto, Guerra (2003, p. 25) afirma que “surge como necessidade assegurar as competências intelectuais, técnica, pedagógica e política na formação dos professores”.

Além da formação técnica, científica, política, a formação pedagógica é de suma importância. Vai além da transmissão do conhecimento técnico; consiste no saber transmitir que se inicia com o bom planejamento realizado, analisando o conhecimento dos acadêmicos até então adquirido; mercado de trabalho; processo de construção e reconstrução do conhecimento, observados os objetivos do curso e a disciplina, bem como a relação docente/acadêmico. Segundo Nassif e Hanashiro (2001, p. 100) o docente é a figura central nesse processo, pois "sobre ele recai uma grande responsabilidade quanto aos resultados esperados no que diz respeito à formação de profissionais que atuam no mercado de trabalho".

A qualidade da formação dos docentes está relacionada com as concepções sobre o papel do profissional da educação e com a concepção de ensino e aprendizagem, como afirma Gasparin (2009, p. 02), “o fazer pedagógico é uma forma que permite compreender os conhecimentos em suas múltiplas faces dentro do social, [...] cada fragmento do conhecimento só adquire seu sentido pleno à medida que se insere no todo maior de forma adequada”.

Uma formação pedagógica consistente deve possuir fundamentos sólidos e competências didático/pedagógicas essenciais para atuação em sala de aula, que, de acordo com os ensinamentos de Gil (2006), a habilidade de criar estímulo intelectual nos alunos deve apresentar dois componentes: a clareza da apresentação do professor e seu impacto emocional sobre os estudantes. Essa clareza relaciona-se com o que é apresentado pelo profissional, e o impacto emocional com o modo pelo qual o conteúdo é passado ao aluno, que, para Gasparin (2009, p. 38)

[...] no ensino superior, os conteúdos são, quase sempre, comunicados aos educandos por uma única dimensão, a conceitual-científica. Aliás, o professor sempre enfatiza que o

conteúdo é científico e se esforça para que seja aprendido como tal. Todavia, é necessário lembrar, na construção do conhecimento escolar, que a ciência também é um produto social, nascida de necessidades históricas, econômicas, políticas, ideológicas, filosóficas, religiosas etc. Todo conteúdo, portanto, reveste-se dessas dimensões, as quais devem ser tratadas juntamente com a dimensão dita científica.

A docência como qualquer outra profissão, requer uma longa e profunda preparação para ser exercida. Todavia, observamos, com frequência, conforme apresenta Madeira (2008), que profissionais são selecionados ou indicados para serem professores sem estarem preparados para isso. Após os primeiros dias de trabalho, os novos docentes acabam por perceber que a teoria é diferente da prática e que as dificuldades rondam seu trabalho. Até mesmo muitos deles, que já possuem alguns anos de exercício, acabam por se envolver num trabalho improdutivo, reflexo da deficiência de sua formação profissional.

Neste sentido, Gasparin (2009, p. 38) afirma que “a maior dificuldade para os docentes não se encontra no aspecto conceitual-científico do conteúdo, que de certa forma dominam, mas nas outras dimensões que, provavelmente, não foram trabalhadas em seus cursos de formação”. Diante desta situação, Franco (2008) afirma que não são raros os casos de professores que abandonam o magistério logo no início por não conseguirem gerenciar seus dilemas, pois, muitos profissionais bacharéis se tornaram professores do dia para a noite.

Este fato pode ser verificado no decorrer dos anos de minha experiência como docente do curso de graduação em Ciências Contábeis, em uma Instituição de Ensino Superior, na cidade de Maringá PR: observei que, quanto à ação docente, o iniciante no magistério, tende a seguir os exemplos que conhece de seu cotidiano. O novo professor, sem alternativas, inspira-se nos professores que marcaram sua trajetória na graduação, pós-graduação ou até mesmo aqueles mais antigos na disciplina em que atua.

Seguindo esse pensamento, Madeira (2008) expõe que as dificuldades encontradas pelo docente universitário da área técnica no exercício de sua profissão são plurais; muitos dos professores não possuem preparo didático-pedagógico, devido a essa questão acabam por apresentar qualificação técnica e pedagógica insatisfatória. Historicamente, de acordo com Gordan (2004), a maioria desses bacharéis docentes tem pouca ou às vezes nenhuma capacitação

pedagógica, baseando sua prática educacional em modelos profissionais encontrados durante sua formação, sendo assim, carentes de habilidades didáticas, talvez, pelo fato de não contemplar em sua formação a Didática, a arte de ensinar, faltando uma formação técnica mais completa na graduação, pois os cursos de graduação não preveem em seus projetos pedagógicos disciplinas optativas ou obrigatórias voltadas à prática de ensino.

Seguindo este pensamento, Madeira (2008) destaca que o papel do professor somente como repassador de informações está no seu limite, uma vez que diariamente esses profissionais podem se surpreender com informações novas de que dispõem dos alunos. Em se tratando dos cursos de Ciências Contábeis, Nossa (1999, p. 41), destaca que "[...] uma das maiores deficiências na educação contábil no Brasil é a falta de treinamento para os professores dos cursos de Ciências Contábeis". Poucos são os docentes com cursos de Mestrado e Doutorado. Para minimizar o problema, algumas instituições de nível superior mantêm centros de apoio pedagógico, unidades compostas por profissionais da educação que colocam à disposição para atender docentes nas suas diversas necessidades relacionadas ao ensino/aprendizagem.

Em relação ao ensino da contabilidade e a rápida evolução da profissão contábil a partir do século XXI, inferimos ser um indicador de que o mercado e a sociedade estão valorizando este profissional. O veloz crescimento pode trazer preocupação quanto à acessibilidade da educação e à qualidade dos cursos. Tal fenômeno proporciona, de maneira direta e indireta, crescente interesse na base da formação do profissional contábil. Diante deste fato, tem-se a preocupação de que o professor de Ciências Contábeis deva não só conhecer e ter domínio sobre as práticas contábeis, mas precisa conhecer a arte de ensinar, ou seja, a prática pedagógica.

Firmando esta ideia, Hernandez, Peleias e Barbalho (2006) expõem que não basta para o docente do Ensino superior em contabilidade ter o domínio apenas do arcabouço técnico contábil, mas deve possuir didática, conhecimento de mercado, da situação social e política do País, ser articulador, ter carisma.

A resolução CNE/CES nº 10/2004 traz exigências quanto a esses profissionais de estarem cada vez mais preparados, tendo formação ou conhecimentos sobre didática de ensino. Para tanto, torna-se necessária a busca

de novas formas metodológicas. Para isso, é imprescindível maior especialização docente e maior envolvimento com a Educação. Há evidências de que entre os docentes têm profissionais com grande capacidade técnica e teórica, mas não totalmente qualificados para o ensino, suas pesquisas científicas são direcionadas mais para o mercado de trabalho contábil que para o ensino.

Quando se trata da prática contábil, vemos na fala de Franco (1999, p. 82) que “o Contador tornou-se um consultor profissional confiável, cujo aconselhamento é solicitado para ampla gama de assuntos”, e para se realizar essa prática Schwez (2000, p. 12) afirma que “o aprendizado permanente é a chave para a sobrevivência”. Desta forma, sendo o aprendizado a chave do conhecimento, as vantagens de um profissional bacharel em contabilidade atuar na docência, do ensino superior de Contabilidade é a possibilidade de desenvolver diversas atividades profissionais, como projetos de pesquisa, consultoria empresarial, elaboração de pareceres técnicos contábeis, livros, artigos para revistas especializadas, palestras e seminários (ROSELLA, PETRUCCI, PELEIAS e HOFER (2006).

Com base neste pensamento, para o bacharel, que tem por opção a carreira docente no Ensino Superior, são necessárias oportunidades para realização de trabalhos e cursos específicos ao exercício da docência. Assim, para que tais profissionais sejam bem sucedidos na sua área de atuação, necessita, além da aquisição de conhecimentos técnicos essenciais, desenvolver habilidades relacionadas à comunicação, relações humanas, visando equilibrar sua formação teórica e sua experiência prática. É necessário que se mantenha em permanente desenvolvimento por meio da educação continuada, aprendendo novas linguagens e tecnologias, ter senso de imaginação, ser criativo, inovador, questionador, flexível, corajoso, audacioso.

A formação do docente suscita a preocupação dos pesquisadores envolvidos com a educação. Não só a formação técnica do professor é importante como também o conhecimento específico de sua formação pedagógica em sua área de atuação, pois para atender uma nova demanda de mercado, a atuação do profissional como docente no Ensino Superior se faz necessária essa prática pedagógica, a fim de atuar de forma eficiente na transmissão do conhecimento, como também a interação da teoria e prática contábil.

A formação pedagógica é o preparo para a compreensão, o domínio de diversos fatores sociológicos e didáticos, necessários no processo de ensino e aprendizagem, especialmente na relação entre docente e aluno. Sobre a relação entre docente e aluno, bem como o interesse no aprender Gasparin (2008, p. 119) afirma que

o processo pedagógico para que os conteúdos escolares passem a fazer parte integrante da vida dos educandos requer uma aprendizagem significativa, pois eles somente se interessam por aquilo que, de alguma forma, afeta diretamente suas vidas. É necessário, portanto, envolver intelectual e afetivamente os alunos na elaboração e reelaboração ativa do conhecimento sistematizado. Este processo de trabalho implica que os conteúdos escolares sejam apreendidos dentro de uma totalidade, através de um método que os torne significativos para os educandos.

Para tanto, se torna essencial para a formação do docente do Ensino Superior em Contabilidade, que seja uma formação completa, que vá além dos conhecimentos e habilidades da profissão contábil, necessita dos conhecimentos teóricos, didáticos e pedagógicos. Verificamos que tal exigência é determinada não só pelo mercado de trabalho, mas principalmente pelo MEC, que, conforme já citado anteriormente, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, estabelece que, pelo menos, um terço do corpo docente do Ensino Superior tenha titulação acadêmica de mestrado e doutorado. Além disso, a importância de o docente estar habilitado de forma didática e pedagógica permite envolver o aluno no processo ensino/aprendizagem, procurando uma participação ativa do aluno no referido processo de aprendizagem.

Franco (2008) destaca que os desafios que temos a enfrentar não são poucos, todavia já existem sinais que demonstram que avanços também foram conquistados, e um melhor padrão de qualidade é algo a ser alcançado com políticas educacionais eficazes e contínuas. Demonstra que a educação superior não está definitivamente dentro de uma escola de vidro. Para isso, a legislação brasileira estabelece que a educação abranja os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e, ainda, nas manifestações culturais.

Desta forma, a profissão docente requer o atendimento a diversas situações articuladas simultaneamente, que mobilizam saberes os quais devem ser desenvolvidos durante o exercício da referida profissão e que envolvem aspectos voltados ao conhecimento sobre os atos de ensinar e de aprender – planejamento e preparação das atividades; gestão da sala de aula – organização de espaço e tempo; escolha de metodologias e recursos adequados; acompanhamento da aprendizagem do estudante; interação entre professores e estudantes e vice-versa; trabalhos com as diferenças; seleção dos conteúdos e articulação dos mesmos com experiências reais dos estudantes; outras questões gerais da educação (SLOMSKI, 2007).

Neste sentido, Marion (2003) afirma que o ensino da Contabilidade deveria combinar a teoria com a prática, com o tempo dedicado a ambas, variando de acordo com a necessidade dos alunos, visto que estes precisam acompanhar as mudanças que surgiram após o advento da globalização, a fim de capacitarem e aprimorarem seus conhecimentos para enfrentar esse novo mercado de trabalho.

Castro (2009), por sua vez, afirma que a partir da aprovação das Leis 11.638/2007 e 11.941/2009, apresentam novos métodos de aplicação prática da Contabilidade, devido à internacionalização da mesma, o que permite uma mesma linguagem em todo o mundo, ocorre também, uma mudança na visão do mundo contábil das corporações, refletindo na aplicação de novos métodos para o ensino da contabilidade. Os velhos paradigmas precisam ser quebrados dando lugar a ideias inovadoras, ou seja, a questão do ensino versus aprendizagem se fundem numa mesma sintonia, a fim de verificar as carências deste sistema globalizado como um todo e encontrar soluções eficientes e eficazes.

Na educação corporativa, de acordo com Oliveira (2010, p. 26),

prevalecem as metodologias por meio de atividades práticas, exercícios, estudos de casos, jogos de empresas, recursos didáticos baseados em multimídias e demais recursos tecnológicos. A ideia não é suprimirmos a teoria, até porque ela é de suma importância para a formação educacional e profissional, constituindo a essência da Contabilidade. O objetivo é fazer com que prática e teoria caminhem juntas de modo que cada conceito possa ser levado para a prática.

Desta forma, torna-se necessário, como dito anteriormente, não só o

conhecimento contábil, teórico e prático, mas também o conhecimento pedagógico, a fim de aplicar de forma eficiente a metodologia de ensino, bem como a devida avaliação a fim de verificar a apropriação do conhecimento adquirido pelos educandos.

Anastasiou e Alves (2004, p. 69) apresenta que os componentes operacionais do método são as estratégias de ensino, definidas como “a arte de aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis com vista à consecução de objetivos”. Para a realização das estratégias pelo método didático, segundo as autoras,

o docente deve propor ações que desafiem ou possibilitem o desenvolvimento das operações mentais. Para isso, organizam-se os processos de apreensão de tal maneira que as operações de pensamento sejam despertadas, exercitadas e construídas (idem, p. 69).

Para tanto, propõem que “o professor deverá ser um verdadeiro estrategista, o que justifica a adoção do termo estratégia, no sentido de estudar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas para que os estudantes se apropriem do conhecimento” (ibidem, p. 69).

A ideia apresentada pelas autoras enfatiza o termo estratégia relacionada ao como fazer, ou seja, trata das formas, dos procedimentos, das ações e das atividades decorrentes do bom planejamento, da organização dos processos de ensino aprendizagem que Gasparin (2008) apresenta como o método dialético do ensino e da aprendizagem, pois trata da apreensão do conhecimento científico-cultural por meio da elaboração do conhecimento que se expressa no processo: prática-teoria-prática:

Essas três fases da ação docente-discente expressam-se na proposta da pedagogia histórico-crítica de Saviani que se traduz em cinco passos fundamentais: Prática Social Inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final. [...] Essa forma de trabalho constitui-se uma nova didática na qual o professor, não trabalha pelo aluno, nem contra o aluno, mas com o aluno. [...] Essa metodologia dialética de ação docente-discente parte da prática social, vai à teoria e retorna à prática social (GASPARIN, 2008, p. 125).

Assim, segundo o autor, a prática social se refere àquela aprendizagem que o educando obtém fora da escola, ou em anos anteriores de escola sem a ajuda do professor atual; é tudo o que já sabe e leva para a sala de aula; já a teoria, é realizada com a ajuda do professor. Nesse momento, o conhecimento passa do empírico, do cotidiano para a questão científica do conteúdo, possibilitando uma nova visão teórica do saber, possibilitando um novo salto no processo que é a reaprendizagem, no qual se unem o cotidiano e o científico em uma nova dimensão da prática social (GASPARIN, 2008).

Observamos que a aplicação do método dialético possibilita o exercício de operações mentais capazes de problematizar, analisar, fundamentar novas posições, intervindo de forma criativa e crítica sobre a realidade atual do educando. No entanto, quando se trata do método formal, da pedagogia tradicional, conforme apresentam Farias, Sales, Braga e França (2009, p. 131), “as estratégias concorrem para a memorização, a assimilação descontextualizada e a reprodução de modelos”. Neste modelo, o professor é o guia do processo educativo, tendo como função transmitir conhecimento e informações aos educandos, as avaliações são periódicas, por meio de provas, para medirem a quantidade de informação que o aluno conseguiu absorver.

Analisando a prática de Ensino da Contabilidade, é possível verificar, que esse método tradicional de ensino/aprendizagem ainda persiste nas IES, visto que a tradição do ensino da Contabilidade no Brasil, de acordo com Vesco (2006), vem de uma linha normativista da qual as normas e princípios fundamentais da contabilidade prevalecem sobre o que ocorre especialmente na prática contábil. Desta forma, com relação ao ensino da Contabilidade no Brasil, este ainda caminha a passos lentos, trabalhando num método de reprodução do conhecimento, partindo da apresentação da história da Contabilidade, seus conceitos, fundamentos, utilização e prática contábil empresarial. Quanto à avaliação do conhecimento adquirido pelo aluno, ocorrem por meio das provas, trabalhos práticos de contabilidade que são aplicados, dinâmicas de grupo e o desenvolvimento/participação do educando nas aulas.

Em relação a este fato, Marion (2003) afirma que apesar da prática constante de seus conhecimentos teóricos no ramo operacional e financeiro, a área contábil ainda apresenta uma carência expressiva quanto a pesquisadores em educação, e

destaca que essa carência de pesquisadores se reflete diretamente na qualidade do ensino oferecido aos futuros contadores. Concordamos, portanto, com Vesco (2006) quando afirma que se de um lado a evolução tecnológica envolve o mercado, o ensino da contabilidade está aquém dessas transformações; pode, porém, perfeitamente ser melhorado, mas para isto precisa desprender-se dos velhos hábitos arraigados na cultura da maioria de seus docentes.

Gasparin, em palestra apresentada sobre “a construção dos conceitos científicos em sala de aula”⁷ expõe que

o trabalho educativo torna-se mais eficiente quando se adota coletivamente um método que orienta a ação docente em linhas gerais. Essa atitude facilita e possibilita aprofundamentos teóricos e práticos. Todavia, não se pode ditar ao professor os procedimentos particulares de sala de aula. Há muitas maneiras de realizar a mesma atividade sem trair o método assumido. O método dialético de construção do conhecimento científico escolar é um processo por meio do qual o professor toma gradativamente consciência de seus limites, de que não é todo-poderoso, pois ao ouvir o educando sobre seus conhecimentos cotidianos obriga-se a descer didaticamente ao nível em que ele se encontra, sem abrir mão do conhecimento científico que, como professor, já domina. O método dialético, pela sua dinamicidade, impede o totalitarismo da imposição docente. A ação educativa tem seus limites, por isso, deve respeitar sempre os dois lados: o professor não detém toda a verdade sobre o conteúdo que ministra; nem o aluno desconhece por completo, em seu cotidiano, o conteúdo que o professor lhe ensinará. Ambos são ensinantes um do outro.

Assim, a partir das habilidades e competências ressaltadas anteriormente, percebemos a importância do caráter multifuncional exigido dos profissionais bacharéis em Contabilidade, pois, ao mesmo tempo em que necessitam compreender o funcionamento das instituições empresariais, o profissional necessita também, entender as transformações do mundo ao seu redor. Em relação aos órgãos que regulamentam a profissão contábil no Brasil, compete a ele a verificação da possibilidade quanto à exigência de cursos de capacitação didático-pedagógica aos profissionais que pretendem atuar como docentes, a fim de mudar esse paradigma arraigado nos cursos de graduação em Ciências Contábeis. Para confirmar tal necessidade, será apresentada a seguir a parte prática da pesquisa realizada em duas IES, localizadas na cidade de Maringá - PR.

⁷ http://www.uncnet.br/apps/pesquisa/pdf/palestraConferencistas/a_construcao_dos_conceitos_cientificos_em_sala_de_aula.pdf

5. PESQUISA DE CAMPO

A pesquisa prática da presente dissertação foi realizada em duas Instituições de Ensino Superior, ambas localizadas na cidade de Maringá – PR., sendo uma Instituição Pública e outra Privada. Para atender objetivo geral proposto de conhecer quais os fundamentos teórico-metodológicos que se constituem o suporte da ação docente dos bacharéis em contabilidade no curso de graduação, procuramos conhecer os desafios que os mesmos enfrentam para atuar como docentes no Ensino Superior.

A pesquisa, em seu todo, pode ser definida como teórico-descritiva e de campo. Como parte prática, realizamos uma investigação com os professores do curso de Ciências Contábeis e alunos do 7º e 8º período do mesmo curso, nas duas Instituições acima citadas. A escolha das duas instituições (pública e privada) não se deu com a finalidade de comparação entre elas, mas pelo fato de ambas ofertarem o curso de Ciências Contábeis, e pelo fato de a pesquisadora estar atuando como docente na Instituição privada de Ensino Superior. Podendo desta forma obter um número maior de sujeitos pesquisados, a fim de conhecer a atuação dos profissionais bacharéis como docentes.

No caso da escolha dos alunos do 7º e 8º períodos, levamos em consideração o fato de estarem no final do curso de graduação, possuindo, por princípio, um conhecimento mais aprofundado em relação ao curso e a Instituição do que aqueles que estão iniciando o curso de graduação. Assim, estando no último ano do curso já tiveram a oportunidade de conhecer a maioria dos docentes que atuam na IES, bem como a forma de atuação dos mesmos, pois, já haviam participado de aulas com todos os professores ou com a sua maioria, verificando, desta forma, quais semelhanças e diferenças se aproximam ou se distanciam nas dimensões de formação docente. Esse recorte proporcionou à pesquisa maior consistência do que se o questionário fosse aplicado a discentes iniciantes, que não teriam bagagem suficiente, considerando-se o curso de Ciências Contábeis, para respondê-lo de forma generalizada.

A pesquisa junto aos professores teve como base vinte pessoas na Instituição pública e de dez pessoas na Instituição privada, totalizando trinta pessoas sujeitos da pesquisa. O fato de termos um número diferenciado de professores sujeitos da

pesquisa em cada instituição se deu pelo simples fato do porte das mesmas e número de professores atuando em cada uma delas. Quanto ao número de alunos foi de cinquenta pessoas nas duas IES, sendo 25 em cada uma.

Em relação à escolha dos acadêmicos se deu de forma aleatória, na qual após pedir permissão à Instituição, Coordenação de Curso e aos professores, foi feita a apresentação da pesquisa em sala de aula para os alunos, a finalidade e objetivo da mesma. Informamos que, para contribuir com a realização desta dissertação, necessitávamos de um mínimo de quarenta alunos para responderem o questionário, deixando assim, a livre manifestação dos alunos para participarem da pesquisa. O grande interesse por parte dos acadêmicos pode ser observado de forma imediata, pois, além da manifestação ao interesse em responder ao questionário, se prontificaram a qualquer outra informação que se fizesse necessário.

O mesmo ocorreu na escolha dos professores. Depois de realizadas as solicitações em ambas as IES, apresentamos aos professores a referida pesquisa, sua finalidade e objetivo. Enfocamos a importância da participação dos mesmos e deixamos a livre escolha para a participação. Foi lhes entregue o questionário e no dia seguinte retornamos para recolhê-los, nesse momento, aproveitamos a oportunidade para troca de experiências e ideias, dessa forma, para complementar os dados coletados, foram feitas entrevistas de forma direta com alguns professores por meio de uma conversa informal, na própria Instituição de Ensino (sala dos professores).

O estudo desenvolveu-se na perspectiva do materialismo histórico-dialético, que, segundo Saviani (1991, p. 11),

a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma de pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). Por aí, pode-se compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética). Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato (mediação da análise como escrevi em outro lugar ou “detour” de que fala Kosik). Assim, aquilo que é chamado lógica formal ganha um significado novo e deixa de ser a lógica para se converter num momento da lógica dialética. A construção do pensamento se daria da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto.

Quanto ao método e à forma de abordar o problema, adotamos a pesquisa qualitativa e descritiva, que na visão de Godoy (1995) ressalta a diversidade existente entre os trabalhos qualitativos e enumera um conjunto de características essenciais capazes de identificar uma pesquisa desse tipo, a saber: o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; o caráter descritivo; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador. Compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados.

Quanto à pesquisa de campo, a investigação foi realizada por meio de questionário e entrevistas a alguns dos sujeitos da pesquisa, na qual em contato direto com os mesmos por meio de uma conversa informal, foi possível verificar as concepções de formação pedagógicas dos profissionais bacharéis em Ciências Contábeis e sua atuação como docente em curso de graduação em Ciências Contábeis nas Instituições de Ensino Superior pesquisadas. Os dados da pesquisa foram analisados em comparação com a teoria estudada, buscando confirmações, divergências, aprofundamentos, novas conclusões.

5.1 HISTÓRICO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

5.1.1. Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Com base nos dados disponibilizados pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) por meio do Projeto Político-Pedagógico Institucional (2009) e do Departamento de Ciências Contábeis, no texto que segue é apresentado o histórico a respeito da referida Instituição de Ensino Superior e do curso de Ciências Contábeis.

Até a criação da Universidade Estadual de Maringá (UEM), no ano de 1969, o atendimento às necessidades de ensino superior em Maringá era feito por três estabelecimentos estaduais: Faculdade Estadual de Ciências Econômicas, criada em 1959, Faculdade Estadual de Direito, criada em 1966 e Fundação

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, criada em 1966. No conjunto, estas faculdades ofereciam um total de sete cursos: Ciências Econômicas, Direito, História, Geografia, Ciências do 1º Grau, Letras Anglo-Portuguesas e Letras Franco-Portuguesas.

A Lei nº 6.034 de 06/11/69 autorizou a criação da UEM, agregando à mesma as faculdades existentes. Pelo Decreto Estadual nº 18.109 de 28/01/70 a UEM foi criada sob a forma de fundação de direito público - a Fundação Universidade Estadual de Maringá (FUEM), sendo reconhecida em 11/05/76, pelo Governo Federal (Decreto nº 77.583) e tornou-se autarquia pela Lei Estadual nº 9.663 de 16/07/91, mantendo a mesma denominação.

A partir de 1999, foi implantada, em caráter experimental, a autonomia da Universidade, conforme Termo de Autonomia, assinado em 18 de março de 1999. Até 11/05/76, data do reconhecimento da Universidade pelo Governo Federal (Decreto Federal nº 77.583) foi mantido o modelo estrutural de três faculdades e um instituto. A partir dessa data, foi adotado o modelo de departamentos coordenados por centros.

A coordenação didático-pedagógica dos cursos passou a ser realizada pelos colegiados de curso, e os departamentos assumiram, então, características mais administrativas. A partir de 1978, foram identificadas algumas tendências que, sistematizadas por temas, que enfocavam as atividades-fim da Universidade: ensino, pesquisa, extensão, cultura e as atividades administrativas.

No que diz respeito ao ensino de pós-graduação, desde o início dos anos 80 vem aumentando. Em 2000, estavam em andamento 37 cursos de especialização. Quanto aos cursos de pós-graduação *stricto-sensu*, no ano de 1986, foram criados os dois primeiros cursos de mestrado, sendo um em Ciências Biológicas e o outro em Química Aplicada. Atualmente, são ofertados 14 cursos de mestrado.

Em 1986, a Universidade começa a dar mostra de sua abrangência regional com a criação de cursos fora da sede, na cidade de Cianorte, a 80 km de Maringá, com os cursos de graduação em Pedagogia e Ciências Contábeis. Essa tendência ganhou consistência com a criação e a implantação do Campus Regional de Goioerê, em 1991, com dois cursos de graduação: Engenharia Têxtil e Licenciatura Plena em Ciências, por meio de um convênio envolvendo a UEM e um consórcio intermunicipal dando suporte para as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Tendo como um dos focos principais o ensino de graduação e com o apoio de várias entidades representativas da comunidade local e regional, a Universidade implantou, no ano letivo de 2000, onze novos cursos de graduação, ampliando em quase 50% o número de cursos existentes.

A partir de 1992 a UEM implantou o regime seriado para seus cursos de graduação. Novos currículos tiveram que ser elaborados, agora com a obrigatoriedade de cada curso ter um projeto pedagógico conduzindo à identidade profissional, facilitando a avaliação da qualidade do ensino que a instituição oferece. O regime de créditos remanescente ficou somente para os alunos em fase final de curso. Os discentes das demais fases foram adaptados ao novo regime seriado. No ano de 1996, o sistema de créditos foi totalmente extinto.

Segundo dados da UEM, a verticalização do ensino foi uma das formas mais apropriadas para alcançar uma melhoria do ensino na Universidade e para ter pesquisas de boa qualidade. Além disso, ela propicia a formação de grupos de pesquisa e de núcleos interdisciplinares, que tiveram aumento significativo a partir de 1979. Acompanhando o aumento de projetos, houve diversificação de áreas de pesquisa e a necessidade de estender suas bases tanto para coleta de dados de campo quanto para levar essas atividades a outros lugares.

Contribuíram para esse crescimento, dentre outras condições básicas, a melhoria da qualificação pessoal, uma progressiva flexibilidade de atribuições de encargos pelos departamentos, um aumento na captação de recursos externos, a regulamentação da Dedicção Exclusiva (DE) e posteriormente do regime de trabalho Tempo Integral e Dedicção Exclusiva (TIDE), a estruturação e implantação da Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação (DPG) e da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PPG).

Mais recentemente, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEP), analisando proposta elaborada pela comunidade acadêmica da UEM sob coordenação da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, regulamentou as atividades de pesquisa com uma legislação cuja preocupação principal é com a qualidade da pesquisa.

Atualmente, a UEM conta com 98 grupos de pesquisa cadastrados junto ao CNPq. Além disso, na intenção de ampliar os meios de divulgação de suas atividades foi implantada em 1992 uma editora (EDUEM) cujo objetivo é facilitar a publicação dos trabalhos científicos produzidos na Universidade.

Também, como alternativa para a ampliação das vagas no ensino superior e para a interiorização dos cursos, configurando-se em um mecanismo de democratização do ensino superior, a UEM, implanta a modalidade do Ensino a Distância (EAD), para atuar nesta modalidade no ensino de graduação e pós-graduação, sendo credenciada pelo Ministério da Educação por meio da Portaria Ministerial nº 3.242, de 18/10/2004.

Iniciando, no entanto, no ano de 2000, a modalidade EAD, com o objetivo principal de capacitar professores para o Ensino Fundamental, foi aprovado o curso de graduação Normal Superior, habilitação em Licenciatura para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Licenciatura Plena. Em 2007, com a finalidade de ampliação da oferta de cursos nesta modalidade a UEM ingressou no sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), do Ministério da Educação.

Vale salientar que, conforme dados apresentados no Projeto Político Institucional (2009), pensando na capacitação profissional dos docentes, a demanda para os anos de 2010 a 2013 foi previsto que 40 professores se afastassem para cursar Mestrado, sendo 20 deles em regime parcial e 20 em regime integral, já para o Curso de Doutorado, a previsão foi de que 143 profissionais se afastem em regime integral e 69 em regime parcial.

Em se tratando da melhoria da qualificação de seu quadro de pessoal propiciou um crescimento significativo das atividades de extensão e prestação de serviços, a partir da década de 80. Desde então, as atividades mais frequentes se relacionam às de apoio ao Ensino Fundamental, Médio, Educação Infantil e Educação Especial. Há uma melhoria no perfil da qualificação dos servidores que é resultado da conjugação, dentre outros, dos seguintes fatores:

a) regulamentação interna da capacitação docente desde 1981, com constantes aperfeiçoamentos e com o esforço institucional para manter 15% dos docentes de cada departamento em pós-graduação dentro do Plano Institucional de Capacitação Docente;

b) a implantação do Plano de Capacitação Técnico-Administrativo, que vinha sendo executado de maneira informal, tornou-se regulamentado institucionalmente a partir de 1988.

Em 1990 foi criada a Pró-Reitoria de Recursos Humanos (PRH), que incorporou a Diretoria de Pessoal (DPP) da Pró-Reitoria de Administração (PRA).

A comunicação e a informação, bem como as atividades de mídia, tanto em nível interno quanto externo passaram a cargo de uma Assessoria de Comunicação Social (ASC) que, além das atividades diárias de cobertura de eventos, notícias da universidade, reportagens, entre outras, edita semanalmente um boletim informativo e bimestralmente faz circular o Jornal da UEM que é, inclusive, encartado nos jornais locais.

Por fim, merece destaque a introdução da informática no desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa, extensão e administrativas. Isso está sendo posto em prática em nível local pelo uso de microcomputadores, como em nível global descentralizado pela utilização de um computador central de grande porte, IBM 3090, com terminais espalhados por todo o Campus Sede e pelo Campus Regional de Goioerê. Em abril de 1998, a UEM ligou-se à Rede Intranet Paraná em ATM/ISDN⁸, instalada em 36 unidades telemáticas nas 16 instituições de ensino e tecnologia vinculadas à Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná. Em 1996, a Livraria Universitária e a Rádio Universitária FM, sintonizada no prefixo 106,9 MHz. Além de outros benefícios, a instalação da rede possibilitou a implantação do sistema de videoconferência no Câmpus sede e nos demais câmpus da UEM.

No que diz respeito ao curso de Ciências Contábeis, conforme dados disponibilizados no Regimento do Departamento de Ciências Contábeis, aprovado pela Resolução nº 021/2002-CD/CSA, de 07/11/2002, este, foi criado pela Resolução nº 07/72 do Conselho Universitário (COU), em 30 de outubro de 1972, e foi reconhecido pelo Decreto nº 78.440 do Conselho Federal de Educação em 20 de setembro de 1976. O curso de Ciências Contábeis funcionou vinculado ao Departamento de Administração de 1972 a 1982, sendo desmembrado em 28 de abril de 1982 através da Resolução nº 013/82-COU, que criou o Departamento de Ciências Contábeis.

No Campus Regional de Cianorte, o curso de Ciências Contábeis também

⁸ ATM - *Asynchronous Transfer Mode* (Modo de transferência assíncrona) trata-se de uma rede de comutação com circuitos virtuais, codifica o tráfego de dados, definem ligações lógicas entre aplicações nos nós finais, é uma tecnologia orientada a conexão, em que uma conexão lógica é estabelecida entre os dois pontos finais antes da troca de dados reais começarem, ou seja, faz o encaminhamento entre nós finais. ISDN - *Integrated Services Digital Network* (Rede Digital de Serviços Integrados) é composta de serviços digitais de telefonia e transporte de dados oferecidos pelas operadoras de telefonia regionais, envolve a digitalização da rede telefônica, que permite voz, dados, texto, gráficos, música, vídeo e outros materiais de origem a ser transmitido sobre os fios de telefone existentes (MOREIRA, 2010).

passou a ser oferecido, no período noturno, a partir do primeiro semestre de 1986. Com a implantação do regime seriado anual através da Resolução nº 164/91-CEP, foi aprovado o currículo do curso de Ciências Contábeis do Regime Seriado Anual, cuja implantação deu-se em 1992.

Iniciado em fevereiro de 1973, tendo sua criação em outubro de 1972, pelo Conselho Universitário, posteriormente, o curso foi reconhecido pelo MEC através do decreto 78.440, de 20 de setembro de 1976. Naquela oportunidade ingressaram 40 alunos. O curso estava organizado em 8 (oito) semestres, tendo como regime didático o sistema de crédito. Em 1973 o curso iniciou com 40 vagas por semestre, para o período noturno. E para o período matutino, em consequência da demanda, a UEM passou a ofertar, no segundo semestre de 1980, 40 vagas.

No segundo semestre de 1985, pela mudança do regime para seriado anual, passou-se a ofertar 80 vagas anuais para o noturno e a mesma quantidade para o matutino. E em 1986 a UEM passou a ofertar o curso em Cianorte, com 40 vagas para o noturno. Assim, ao longo dos anos, desde 1973 foram ofertadas entre o campus de Maringá e Cianorte um total aproximado de 6.000 vagas.

De acordo com o Regimento do Departamento de Ciências Contábeis, aprovado pela Resolução nº 021/2002-CD/CSA, de 07/11/2002, em seus artigos 1º e 2º determinam que o Departamento de Ciências Contábeis, criado por meio da Resolução nº 013/82-COU, de 28/04/82, é uma subunidade do Centro de Ciências Sociais Aplicadas, que compreende as disciplinas da área de Ciências Contábeis, e que congrega docentes com o objetivo comum do ensino, da pesquisa e da extensão.

Tem por finalidade: propiciar a formação e capacitação profissional para o ensino das disciplinas de graduação e pós-graduação que lhes são afetas, da pesquisa e da extensão; promover o desenvolvimento da cultura e da pesquisa na área de Ciências Contábeis; estimular a prestação de serviços à comunidade; promover o aperfeiçoamento do pessoal docente; apoiar e divulgar a produção científica; incentivar a participação em eventos.

5.1.2. Faculdade Metropolitana de Maringá - FAMMA

Com a finalidade de conhecer a Faculdade Metropolitana de Maringá, apresentamos, com base nas informações disponibilizadas pela Instituição de Ensino Superior e pelo Departamento de Ciências Contábeis, um breve histórico sobre a mesma e o curso de Ciências Contábeis.

A Faculdade Metropolitana de Maringá - FAMMA, instituição privada de ensino superior, mantida pela União de Faculdades Metropolitanas de Maringá Ltda., iniciou suas atividades acadêmicas através da Portaria Ministerial nº 670, de 24 de maio de 2000. Priorizando, inicialmente, uma atuação voltada para o ensino, em nível superior, a FAMMA ofertou seus primeiros cursos de Bacharelado em Administração, nas seguintes habilitações: Gestão de Negócios Internacionais, Administração Geral, Gestão de Pequena e Média Empresa, Gestão de Serviços e Agronegócios; Bacharelado em *Marketing*; Bacharelado em Ciências Contábeis; Bacharelado de Comunicação Social, nas seguintes habilitações: Publicidade e Propaganda e Relações Públicas; Bacharelado de Secretariado Executivo Trilíngue.

Com base nas informações apresentadas pela Instituição, em 2004 foi autorizada a implantação do curso de Bacharelado em Turismo; em 2005 do curso de Bacharelado em Direito com ênfase em Políticas Públicas. Com corpo docente qualificado, e apto para trabalhar nas mais diversas áreas do conhecimento, atualmente, além do ensino em nível de graduação, a FAMMA tem-se voltado para a pesquisa, extensão, pós-graduação e educação à distância.

Nesse contexto, a Faculdade Metropolitana de Maringá, ciente do papel que uma instituição de ensino superior desempenha nos aspectos técnico, científico e cultural busca, através de suas atividades, auxiliar na promoção do desenvolvimento local e da região norte do Paraná. E, ciente do seu compromisso para com o desenvolvimento social nos termos da ética, tem por missão promover e difundir o conhecimento, a cultura, a formação integral e permanente de cidadãos e profissionais capazes e responsáveis (FAMMA, 2000). Pretende alcançar seus propósitos por meio de cursos, programas sequenciais de graduação, de pós-graduação, bem como pela promoção de atividades de pesquisa e extensão.

Preocupada com a qualidade da formação profissional, oferece cursos de graduação em diversas áreas. Os cursos oferecidos na instituição possibilitam ampliar as oportunidades dos profissionais que procuram, por meio da educação continuada, melhorar seu desempenho no mercado de trabalho, bem como agregar novos conceitos, atualizar-se e desenvolver novas habilidades e, assim, alcançar resultados mais eficazes na promoção das condições de trabalho.

Dentre os cursos oferecidos pela Instituição, destacamos: Ciências Contábeis, no qual, que tem por missão ser um curso de qualidade reconhecida pela sociedade integrada pela região geoeconômica de Maringá, baseado em valores éticos para oferecer aos seus alunos, professores e técnicos administrativos a oportunidade de alcançarem o seu desenvolvimento pessoal, educacional e profissional. Seu objetivo diz respeito à formação dos bacharéis em Ciências Contábeis, dotados de conhecimentos teóricos e práticos de contabilidade, capazes de assumirem responsabilidades pelos serviços contábeis, executando-os e/ou gerenciando-os, inclusive aqueles afins à área contábil, como profissionais autônomos, como empresários ou como empregados de empresas públicas ou privadas (FAMMA, 2012).

O contador formado pelo curso de Ciências Contábeis da FAMMA deve possuir conhecimentos em diferentes áreas da contabilidade e, com isso, adaptar-se com maior facilidade àquela especialidade a que pretende dedicar-se. As atividades econômicas e empresariais são complexas e exigem um profissional contábil capacitado a compreendê-las na sua essência e forma. Por meio da promoção de eventos acadêmicos e por meio da motivação à iniciação científica promovida pela Faculdade, o contador formado pelo curso deve possuir também capacidades para a pesquisa e para a docência do ensino superior, visto que esta é a mola propulsora do desenvolvimento social e econômico.

Também, o curso deve trabalhar as habilidades e competências para formar profissionais que exerçam com ética as atribuições que lhes são prescritas através de legislação específica e que viabilizam aos agentes econômicos o pleno cumprimento de sua responsabilidade de prestar contas da gestão perante a sociedade. O bacharel em Ciências Contábeis é um profissional indispensável em todas as entidades públicas ou privadas, de fins lucrativos ou não, prestando serviços na qualidade de profissional autônomo ou empregado, exercendo as funções de: contador geral; contador de custos; contador público; auditor interno

ou externo; perito judicial ou extrajudicial; *controller*; consultor e assessor empresarial; analista contábil; professor de graduação e pós-graduação; fiscal de tributos e auditor de contas públicas, entre outros.

5.2 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Informamos que pelo fato da presente pesquisa envolver seres humanos e também Instituições de Ensino Superior, para a realização e antes da mesma ser iniciada foi elaborado um projeto e encaminhado ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos, a fim de obter a aprovação para a realização da pesquisa prática. Atendendo todas as exigências do referido Comitê, por meio do parecer nº 015/2012 (anexo 1), após análise do projeto e realizadas as considerações sobre o mesmo, recebemos a aprovação, por meio do parecer favorável à realização da pesquisa, dando início à pesquisa propriamente dita.

O instrumento de coleta de dados desta pesquisa (Apêndice 1), foi apresentado aos docentes em três páginas impressas, contendo dezenove questões relativas à sua formação profissional e atuação como docente. No intuito de contribuir para a análise da pesquisa, as questões foram planejadas para serem respondidas de forma positiva e negativa, bem como, espaços determinados de três a quatro linhas, a fim de justificarem e/ou comentarem as respostas apresentadas.

Para a aplicação do questionário aos alunos (Apêndice 2), após autorização do professor em sala de aula, foi feita uma breve apresentação sobre o trabalho, bem como a pesquisa desenvolvida; na sequência foi discutida a importância da participação dos alunos na pesquisa; perguntamos se estavam dispostos a contribuir com a mesma e, foi entregue o questionário para aqueles que se prontificaram a contribuir.

A finalidade de aplicar questionário para professores e alunos se deu devido ao interesse em conhecer as dificuldades enfrentadas por esses profissionais bacharéis ao assumirem e atuarem na docência do Ensino Superior

no curso de graduação em Ciências Contábeis e a visão por parte dos alunos na assimilação que diz respeito a tais dificuldades. As questões em ambos os questionários foram semelhantes, porém, na visão específica dos sujeitos da pesquisa, ou seja, na visão dos docentes e na visão dos alunos.

A coleta de dados da presente pesquisa aconteceu nos meses de julho a dezembro do ano de 2012, sendo acompanhada pessoalmente pela autora desta pesquisa. No total 30 docentes responderam aos questionários, sendo 20 da IES pública e 10 da IES privada. Quanto ao número total de alunos participantes da pesquisa foram de 25 na IES pública e 25 na IES privada.

5.2.1 Questionários aplicados aos professores

A aplicação dos questionários teve o intuito de conhecer os fundamentos teórico-metodológicos que constituem o suporte da ação docente dos bacharéis em contabilidade no curso de graduação, bem como a formação pedagógica destes profissionais bacharéis para atuarem na docência do Ensino Superior. Foi conversado com cada um em seu intervalo de aula, expondo sobre o trabalho e a pesquisa, convidando-os a participar da pesquisa. Para aqueles que prontamente aceitaram contribuir foi-lhes entregue o questionário (Apêndice 1).

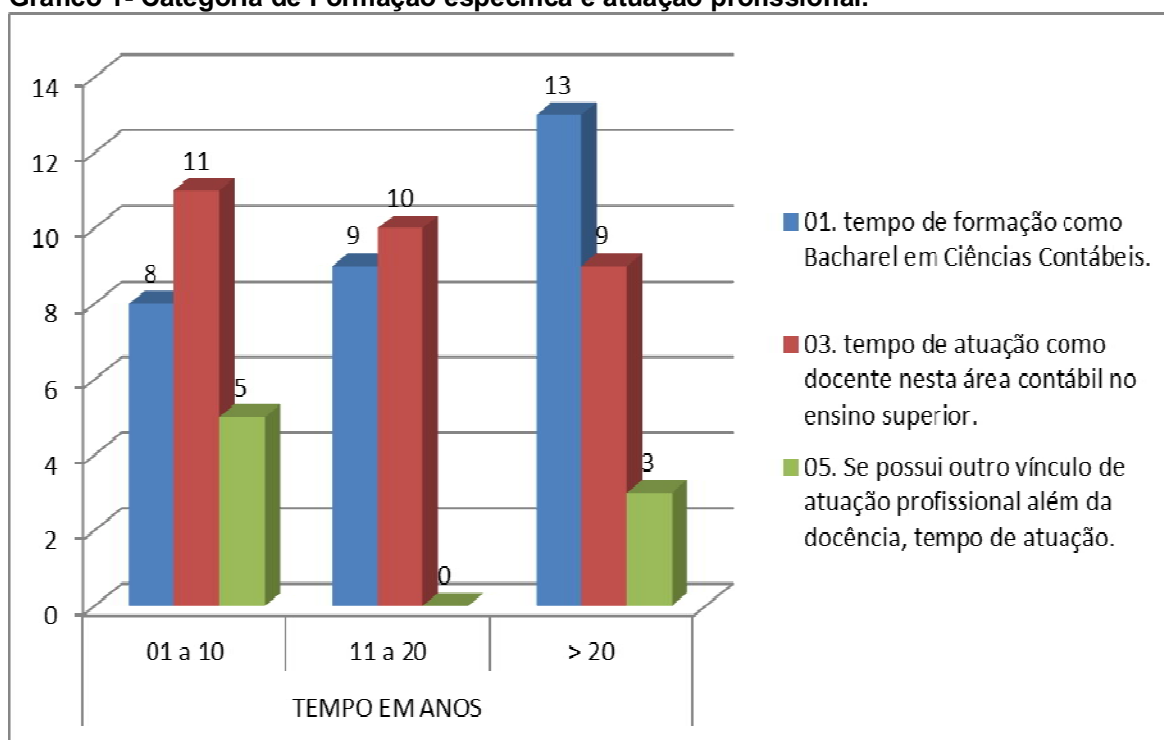
As questões apresentadas no questionário dizem respeito a assuntos que envolvem desde a formação acadêmica do profissional, atuação no mercado de trabalho até a sua atuação como docente no Ensino Superior, bem como a forma utilizada para apreciação do aproveitamento de conteúdos por parte dos alunos. Podemos classificar as questões apresentadas em quatro categorias, sendo:

1. Formação específica e atuação profissional, questões de número 01 a 05.
2. Formação pedagógica inicial e atuação docente, questões de número 06 a 11.
3. Prática docente atual, formação continuada e avaliação, questões de número 12 a 15.
4. Exigência da formação pedagógica na legislação específica da

Contabilidade, questões de número 16 a 19.

Diante do exposto, passamos então para a análise das questões. A apresentação que segue trata das respostas obtidas por meio dos questionários e contato direto com os sujeitos da pesquisa.

Gráfico 1- Categoria de Formação específica e atuação profissional.



Fonte: a autora, 2012.

Conforme destacado no gráfico 1, a primeira categoria de questões foi selecionada a fim de conhecermos a formação profissional e atuação dos docentes; para tanto, selecionamos as questões de 01 a 05. Neste primeiro momento, verificamos que dos trinta docentes, 27% possuem entre 01 a 10 anos de formação profissional específica da área. 30% entre 11 a 20 anos e 43% estão acima de 20 anos de formação profissional com título de Bacharel em Ciências Contábeis. Destes profissionais formados, 37% atuam como docentes no Ensino Superior entre 01 a 10 anos, 33% de 11 a 20 anos e 30% atuam como docentes acima de 20 anos.

Na questão de número 04 procuramos conhecer se estes docentes possuem outro vínculo de trabalho que não seja a docência, conforme respostas obtidas, apenas 27% (oito deles) possuem outro vínculo profissional de trabalho além da docência no Ensino Superior; 73% (vinte e dois sujeitos) dos profissionais

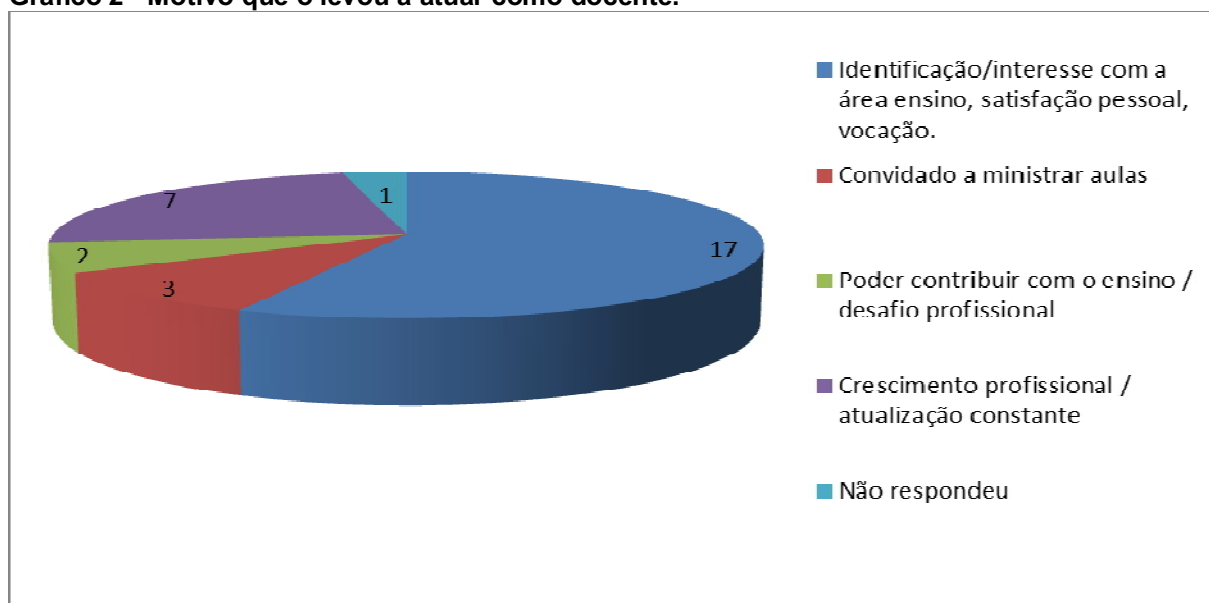
atuam apenas na docência. Pode ser constatado que estes profissionais que atuam apenas na docência estão entre os sujeitos pesquisados na IES pública. A contratação destes profissionais se dá por meio de concurso público. No entanto, daqueles que possuem outro vínculo profissional além da docência, estes, estão entre os docentes pesquisados na IES privada.

Em consulta com esses profissionais da IES privada, questionamos o porquê de possuírem outro vínculo de trabalho além da docência. Foram unânimes em responder que recebem por horas/aulas e precisam complementar sua renda, visto que não tem a garantia do número de aulas fixo em cada semestre, o qual pode ser alterado conforme o número de turmas que são abertas em cada período letivo. Observamos também que, mesmo aqueles que possuem vínculo de trabalho na IES como T20 (vinte horas de trabalhos semanais), possuem outro vínculo de trabalho. Todos alegaram que necessitam complementar sua renda.

Quanto aos docentes sujeitos da pesquisa na IES pública, estão entre os de dedicação exclusiva ao magistério, T40 (quarenta horas de trabalhos semanais) e T20 (vinte horas de trabalhos semanais); neste último caso (T20), são aqueles docentes que tem uma carga horária de vinte horas semanais na Instituição e alguns deles acabam por adquirir outro vínculo de trabalho a fim de complementação de renda.

Para complementar a informação solicitada sobre a atuação dos mesmos (na questão 02) procuramos investigar a respeito da formação em cursos de pós-graduação, dos quais todos os sujeitos da pesquisa já possuem tal formação. Neste momento, podemos constatar, no espaço para justificativa da resposta, que 27% (oito docente) possuem apenas especialização, 57% (dezessete docente) formação em Mestrado e 16% (cinco docente) com formação de Doutorado. Dentre esses dados coletados, fato interessante a destacar é que dos trinta docentes sujeitos da pesquisa, somente dois deles possuem Mestrado em Educação, os demais (20) possuem Mestrado e doutorado profissional nas diversas áreas da contabilidade.

Na segunda categoria, selecionamos as questões de número 06 a 11, verificamos a formação pedagógica inicial e atuação docente.

Gráfico 2 - Motivo que o levou a atuar como docente.

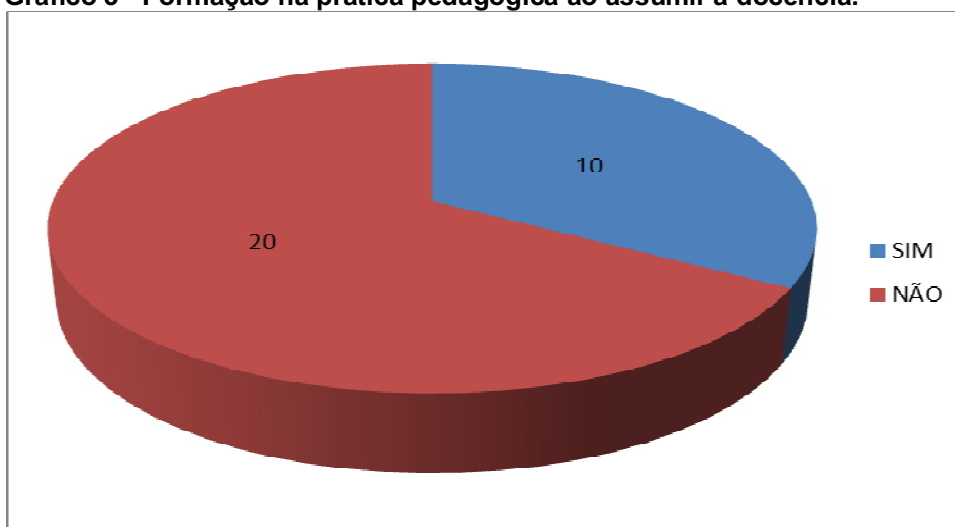
Fonte: a autora, 2012.

Verificamos que, dentre os motivos que os levaram a atuar como docente, as respostas foram: vocação; satisfação pessoal; por se identificar na área de ensino; por convicção e poder contribuir; exercitar conhecimento e continuar aprendendo; atuar num ambiente que requer constante atualização e troca de experiências; desafios no ensino contábil; convidado a ministrar aula em Contabilidade; necessidade de adquirir e transmitir conhecimentos; amor pela profissão; busca pela qualidade no Ensino Superior; inovar na didática para aproximar teoria e prática.

Constatamos que 57% dos docentes alegaram que o motivo foi identificação/interesse com a área ensino, satisfação pessoal e vocação. 10% foram convidados a atuar como docente, 7% poder contribuir com o ensino e desafio profissional. Entretanto, 23% informaram que é devido ao interesse no crescimento profissional e atualização constante. Apenas 3% não respondeu a questão. Verificamos com esses dados coletados que persiste o interesse pela atuação como docente, a vocação, bem como a perspectiva no crescimento profissional e atualização constante.

No entanto, ao assumir a docência foi possível verificar que 33% dos sujeitos pesquisados possuíam alguma formação na prática pedagógica e 77% não possuía tal formação, conforme apresentado no gráfico 3.

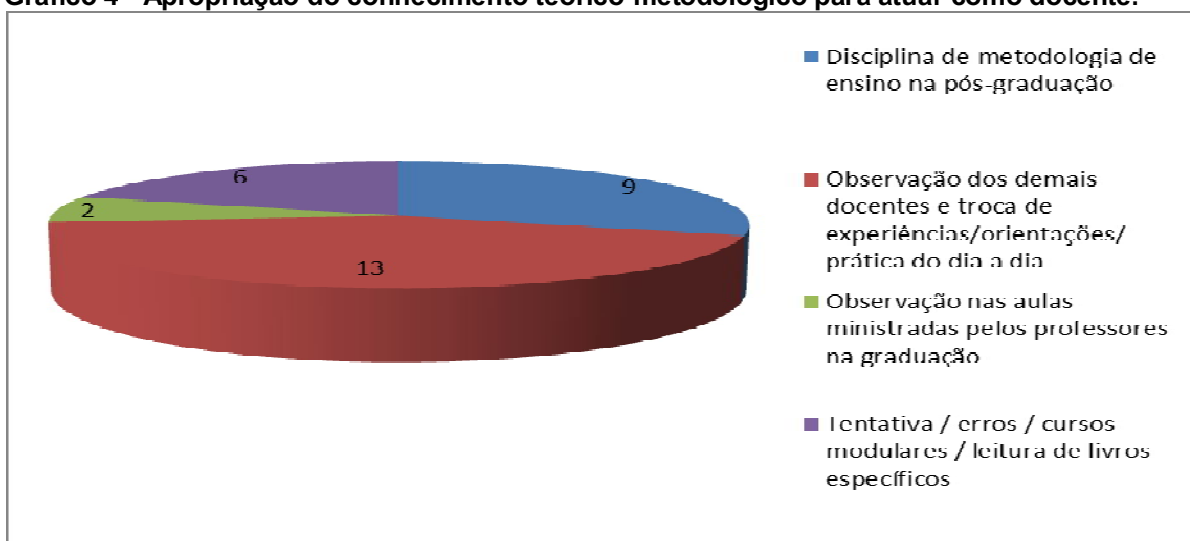
Gráfico 3 - Formação na prática pedagógica ao assumir a docência.



Fonte: a autora, 2012.

Na questão que diz respeito à formação pedagógica, ao assumir a docência, notamos que os profissionais não possuíam tal formação, pois, somente dez responderam ter feito algumas disciplinas no curso de especialização e no mestrado. Dos vinte que responderam não possuir tal formação, afirmaram ter iniciado sua carreira docente a partir da visão que obtiveram de seus antigos professores durante a graduação, colegas de trabalho e a prática do dia a dia, fato este que pode ser verificado com a apresentação do gráfico 4.

Gráfico 4 - Apropriação do conhecimento teórico-metodológico para atuar como docente.



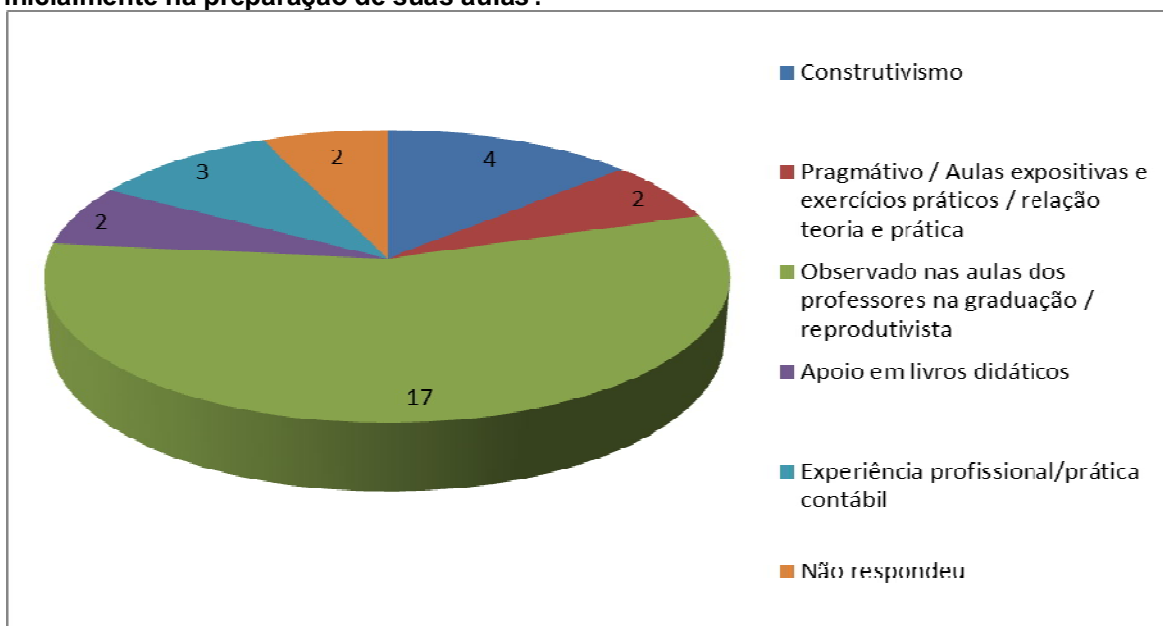
Fonte: a autora, 2012.

Quanto à apropriação do conhecimento teórico-metodológico para atuar

como docente, 30% informaram que se deu por meio de disciplina de Metodologia do Ensino que foram realizadas na pós-graduação; para 43% a apropriação efetivou-se por meio da observação dos demais docentes que atuam há mais tempo na função, e na troca de experiências com os mesmos, orientações e prática do dia a dia. Verificamos que 7% informaram que se basearam na observação das aulas ministradas pelos professores na graduação. Ainda, 20% informaram que com base nas tentativas, erros, cursos modulares, bem como, leitura de livros específicos é que foram aos poucos adquirindo tal conhecimento.

Quanto ao momento em que assumiram a docência, o modelo da prática pedagógica em que se apoiaram na preparação de suas aulas, constatamos que diante da análise dos questionários respondidos, no início de carreira, os profissionais não possuíam uma formação pedagógica específica para atuar como docentes, por isso tomavam como base os professores que fizeram parte de sua graduação; outros informaram que trocam materiais e conhecimentos com colegas da mesma área. No decorrer de sua prática de atuação como docente, eles procuram por cursos de extensão a fim de obterem conhecimentos de metodologias de ensino, bem como, as formas utilizadas para apreciação do conhecimento por parte dos alunos. Esses dados são apresentados no gráfico 5.

Gráfico 5 - Ao assumir a docência, em qual modelo da prática pedagógica se apoiou inicialmente na preparação de suas aulas?

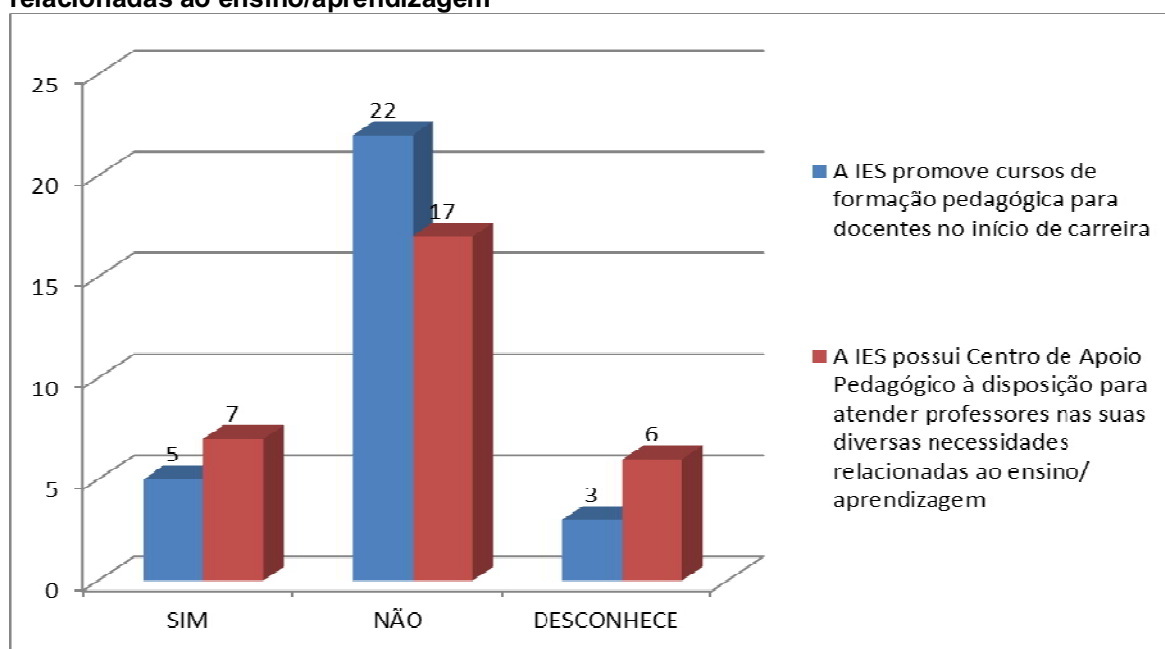


Fonte: a autora, 2012.

Com base nos dados apresentados no gráfico 5, 13% tomam como base o Construtivismo, ou seja, processo que está sempre em desenvolvimento e novos níveis de conhecimento sempre estão sendo construídos por meio da interação entre docente e educando. 7% afirmaram ser pragmático, ou seja, programado, baseados na verdade absoluta dos fatos, na praticidade das soluções, utilizam de aulas expositivas, exercícios práticos, permitindo a comparação entre teoria e prática contábil. Outros 7% informaram que utilizaram de apoio em livros didáticos para preparar e ministrar suas aulas. 10% de experiência profissional da prática contábil. 7% não responderam a questão. Um percentual considerável, 56%, disseram que tomaram por base as observações realizadas com os professores na graduação durante as aulas que os mesmos ministravam, valendo-se assim do mesmo modelo utilizado pelos referidos professores, reproduzindo aquilo que aprenderam.

Ainda, em se tratando da formação pedagógica para àqueles que estão ingressando na carreira docente e ao apoio continuado aos docentes, significativo foi o resultado obtido, pois a maior parte dos sujeitos da pesquisa afirmam que tal ação não é realizada, conforme pode ser verificado no gráfico 6.

Gráfico 6 – Promoção formação pedagógica para docentes no início de carreira e oferta de Centro de Apoio Pedagógico para atender professores nas suas diversas necessidades relacionadas ao ensino/aprendizagem



Fonte: a autora, 2012.

Assim, ao serem questionados sobre o apoio das IES na questão da formação e prática pedagógica, eles afirmaram que as Instituições não oferecem cursos aos iniciantes, nem possuem centro de apoio pedagógico para auxiliarem nas diversas necessidades dos docentes, o percentual foi respectivamente 73% e 57%. Informaram ainda, que o apoio recebido é por parte do coordenador de curso e os aspectos pedagógicos são discutidos em conversas informais por meio de troca de experiências. A fala de um deles foi a seguinte: “O professor é contratado e colocado em sala de aula sem qualquer treinamento ou encaminhamento inicial”.

No entanto, na mesma sequência de questionamento, percebemos que 17% e 23% afirmam que a IES promove tais cursos bem como o centro de apoio, pois além dos centros pedagógicos de apoio ao docente, promovem, também, cursos de metodologia do ensino superior e constantes semanas pedagógicas com cursos de aperfeiçoamento, permitindo também, troca de conhecimentos e práticas entre docentes e coordenações, *feedback* das ações desenvolvidas, a fim de melhorar a ação docente em sala de aula. Ainda, dos trinta sujeitos da pesquisa, na mesma sequência, 10% e 20% desconhecem tais ações promovidas pelas IES.

Na terceira categoria selecionada, que diz respeito à prática docente atual, formação continuada e avaliação para obter o retorno do aprendizado por parte dos educandos, selecionamos as questões de número 12 a 15, conforme gráficos 7 e 8. Indagamos aos professores se os fundamentos teórico-metodológicos que constituem no suporte de sua ação docente no Ensino Superior de Ciências Contábeis são os mesmos do início de carreira, 10% disseram que sim, porém, afirmaram que se deve ao pouco tempo de atuação na docência (dois anos); no entanto, fato importante pode ser verificado, visto que 80% dos docentes afirmam que não utilizam o mesmo procedimento, pois, com a constante mudança que ocorre tanto na área profissional quanto na educação, novos métodos devem ser adotados, a fim de incentivar a participação e interesse dos educandos nos conteúdos trabalhados.

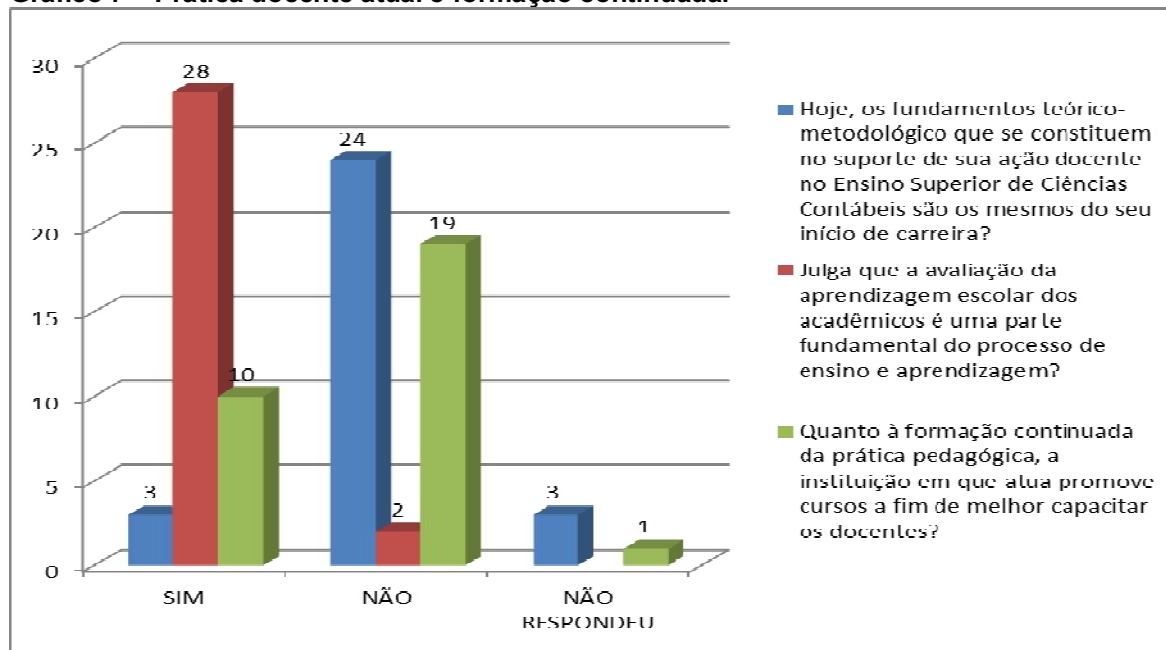
Ainda, estes 80%, informaram que “buscam cada vez mais compreender as técnicas de ensino para o aprimoramento e aplicação e, aos poucos, internalizar a capacidade de conter os resquícios do reproduativismo no qual são expostos ao longo do processo de formação”; outros informaram que, por meio de curso de mestrado, foram adaptando e melhorando e, também, à medida que trabalham a

disciplina verificam “os ajustes necessários com relação ao conteúdo e metodologia”, pois a própria experiência proporcionou mudanças e melhor uso dos recursos e fundamentos pedagógicos. Quanto aos outros 10% dos sujeitos pesquisados, estes não responderam a referida questão.

No tocante a julgar se a avaliação da aprendizagem escolar dos acadêmicos é uma parte fundamental do processo de ensino e aprendizagem, verificamos que 93% dos docentes estão de acordo com tal fato. Eles acreditam que sim, pois, “a avaliação não procede somente da parte dos discentes, mas também dos professores e de seus métodos utilizados em sala de aula. Sem ela, o docente fica sem parâmetros para verificar se os procedimentos utilizados são válidos ou não”.

Dentre esse percentual, alguns docentes ainda afirmaram que a avaliação disciplina o acadêmico quanto à sua responsabilidade no processo de ensino; também, contribui para a fixação dos tópicos e assuntos mais importantes da matéria; ela sozinha não é suficiente para o processo ensino/aprendizagem, mas é fundamental. No entanto, 7% acreditam que não é parte fundamental, visto que “promove muito pouco os alunos; sendo que a maioria não armazena o conhecimento, tem somente um propósito de fazer avaliação para passar, usando para isso meios indevidos (cola) fora dos padrões de ética e boa conduta”. Esses dados podem ser mais bem visualizados no gráfico 7.

Gráfico 7 – Prática docente atual e formação continuada.

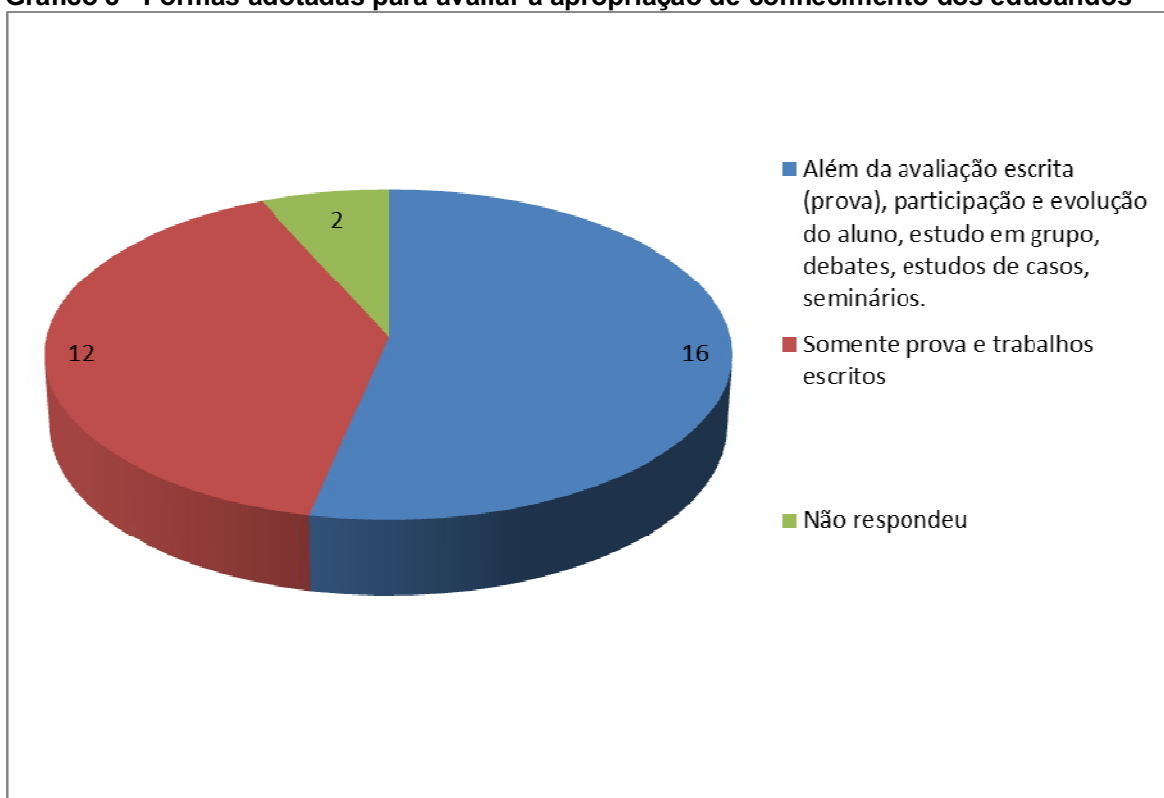


Fonte: a autora, 2012.

A análise do gráfico 7, no que diz respeito à formação continuada 33% dos docentes pesquisados, informaram que as IES promovem cursos, no entanto, 63% discordam de tal fato, alegando que não promovem e o docente tem que procurar por conta própria. Os outros 4% não responderam a questão. Vale ressaltar que, dos 33% que responderam de forma afirmativa, 30 % (que totalizam nove sujeitos pesquisados) atuam na IES privada. Assim, tomando por base, que foram aplicados dez questionários na referida Instituição, verificamos que estes são unânimes na resposta em concordar que a IES promove cursos a fim de melhor capacitar os docentes.

Quanto às formas de avaliações adotadas pelos docentes para apreciarem o conhecimento adquirido pelos alunos, as respostas foram: atividades, capacidade de discussões de conteúdos, evolução do aluno; estudo em grupo; avaliação escrita bimestralmente (prova); capacidade de interagir em grupo; raciocínio lógico; apresentação de trabalhos escritos. No entanto, ainda há um resultado significativo de docentes que utilizam somente as provas e os trabalhos escritos. Dados estes que podem ser melhor visualizados no gráfico 8.

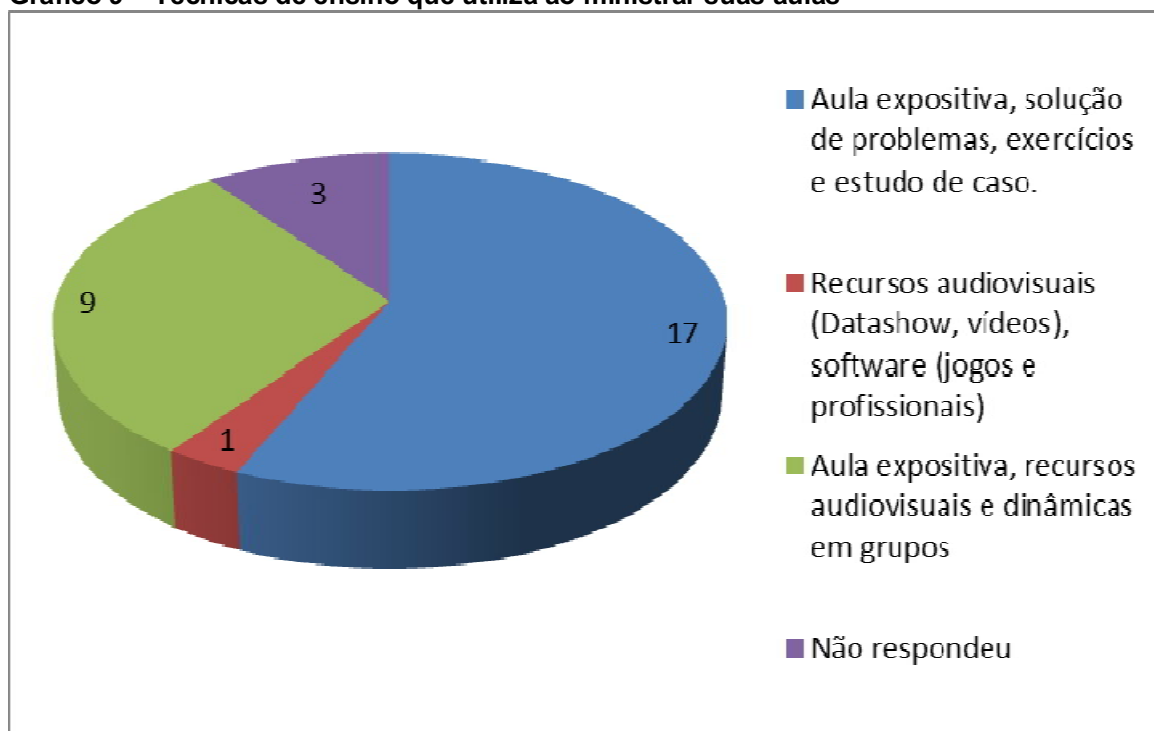
Gráfico 8 - Formas adotadas para avaliar a apropriação de conhecimento dos educandos



Fonte: a autora, 2012.

Verificamos, portanto, que dos trinta docentes, 53% não ficam atrelados apenas à prova e trabalho escrito, utilizam, diversos meios como: participação, evolução do aluno, estudo em grupo, debates, estudos de casos e seminários, para a apreciação do conhecimento adquirido pelo aluno no decorrer do período letivo. No entanto, 40% que utilizam apenas de provas e trabalhos escritos. 7% não responderam a questão. Ainda, quanto ao questionamento a respeito das técnicas de ensino que utilizam ao ministrar suas aulas, observamos que a grande maioria se vale do método reprodutivista, no qual é aplicado como recurso as aulas expositivas, solução de problemas, exercícios e estudo de caso. Outra parte, além de fazer uso de aulas expositivas, procura também diversificar fazendo uso de outros meios, como recursos audiovisuais, bem como dinâmicas de grupo. Assim pode ser verificado nos dados apresentados no gráfico 9.

Gráfico 9 – Técnicas de ensino que utiliza ao ministrar suas aulas



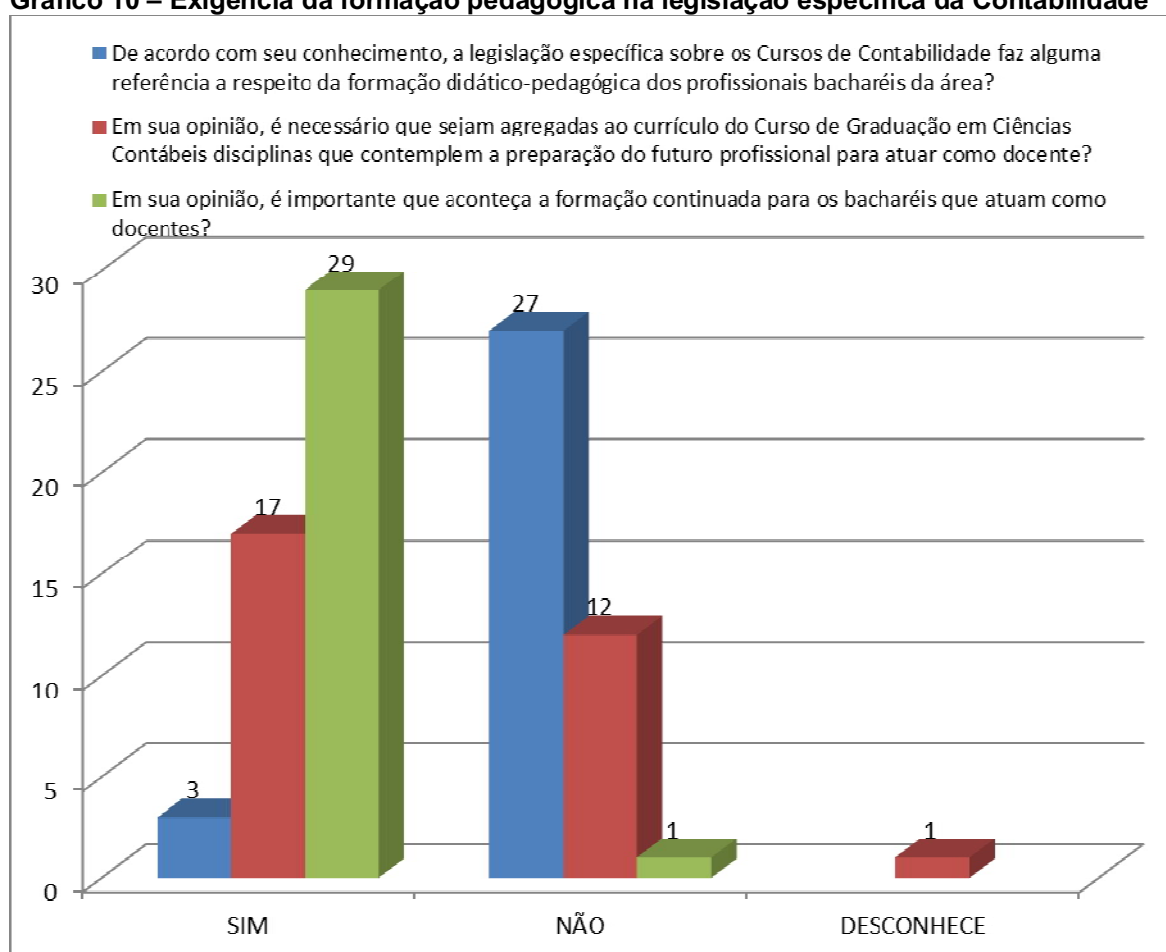
Fonte: a autora, 2012.

Diante do exposto, verificamos no gráfico 9 que 57% utilizam, como meio para apresentar os conteúdos, as aulas expositivas, solução de problemas, exercícios e estudo de caso. 3% utilizam de recursos audiovisuais (Datashow, vídeos), software (jogos e profissionais), enquanto que 30% utilizam dos dois métodos, ou seja, aula expositiva, recursos audiovisuais e dinâmicas de grupos. 10% não responderam.

Verificamos com essa questão, que a maioria dos docentes ainda persiste no reprodutivismo, ou seja, em reproduzir os conteúdos, mesmo com a utilização de diversos meios para chamarem a atenção dos educandos.

Para finalizar a pesquisa, a quarta categoria, trata do conhecimento da exigência da formação pedagógica na legislação específica da Contabilidade e necessidade de incluir a referida formação na matriz curricular do curso, assim, utilizamos das questões de número 16 a 19 para obtermos dados sobre o assunto.

Gráfico 10 – Exigência da formação pedagógica na legislação específica da Contabilidade



Fonte: a autora, 2012.

No que tange ao conhecimento dos docentes em relação à legislação específica sobre os Cursos de Contabilidade e se esta faz alguma referência a respeito da formação didático-pedagógica dos profissionais bacharéis da área, 10% afirmam ter tal exigência, mas não souberam informar em qual Lei. 90% informaram que a legislação que determina regras e diretrizes para a profissão

contábil não contempla a exigência da formação didático-pedagógica; informaram ainda, que “existe prerrogativa que para a docência tem que ser graduado em Contabilidade”, acreditando que as portarias e leis ficam restritas à estrutura curricular e não à formação didático-pedagógica. Toda a grade curricular é voltada para a educação técnica.

No entanto, quanto à necessidade de que sejam agregadas ao currículo do Curso de Graduação em Ciências Contábeis disciplinas que contemplem a preparação do futuro profissional para atuar como docente, a opinião dos docentes pesquisados se divide: 57% acreditam que sim e isso “facilitaria ao profissional a transmissão do conhecimento; deveria haver ao menos um aprofundamento na disciplina de Metodologia do Ensino”. Dentre eles, alguns justificaram suas respostas afirmando que: “como em outras áreas do conhecimento, a área contábil também necessita de educadores competentes para dar continuidade ao ensino profissional”. “A profissão do contador não está vinculada somente à atividade técnica – empresa. Ela também está vinculada à educação – ensino”. Para o profissional é importante a conciliação entre ensino/pesquisa e a técnica aplicada na área propriamente dita”. “Para atenuar os problemas na formação de futuros professores do curso, pois a docência é uma importante e gratificante opção profissional”. “Sim, pois o profissional da área contábil tem a tendência de ser muito técnico devido à falta dessa preparação”. “Disciplinas optativas para os interessados na docência”. “Deveria ter uma carga horária contemplando essa preparação, visando instigar aqueles que possam se interessar pelo magistério”.

40% acreditam que não, pois “o curso de bacharel é para formar profissionais para o mercado de trabalho. E essa opção deveria ser tratada na pós-graduação, pois a mesma resolve este problema. O que poderia existir seria um programa no Departamento com esse objetivo ou um maior incentivo à pesquisa para despertar pessoas para a carreira”.

Sobre a importância de se manter a formação continuada, 97% concordam que é importante que aconteça essa formação para os bacharéis que atuam como docentes, pois “facilitaria a atualização na metodologia do ensino, também, pelo fato de não ter obtido este conhecimento enquanto realizava a graduação e pós-graduação. Renovar ideias, ampliar conhecimentos e fortalecer a importância e melhoria contínua do processo ensino/aprendizagem, visando uma necessária

atualização. Para que o docente esteja sempre atualizado e possa melhorar sua atuação no ensino, buscando inovar suas práticas profissionais, principalmente na atualidade, devido aos meios tecnológicos, para a reciclagem e aprimoramento”. “Conhecer e aprimorar o uso de recursos pedagógicos e didáticos em sala de aula”. Finalizando, dos trinta sujeitos da pesquisa, 3% acreditam que não seja necessário, pois isso ocorre naturalmente e os docentes têm que verificar as mudanças ocorridas na legislação para cada disciplina.

Em conversa com estes docentes, procuramos saber como é apresentado aos alunos o conteúdo programático que vai ser trabalhado em sala; como se dá a interação entre a teoria e a prática profissional do dia a dia. A resposta obtida foi de que no início do período letivo é realizado o plano de ensino, destacando a ementa da disciplina, objetivo, conteúdo a ser trabalhado e as referências que serão usadas como base para aplicação dos devidos conteúdos. Assim, no primeiro dia de aula é entregue uma cópia para cada aluno e feita a discussão num contexto geral sobre o plano e o conteúdo da disciplina a ser trabalhado. Nos demais dias de aula, conforme programado, vai se aplicando o conteúdo teórico para os alunos, e atividades práticas para firmar tal conhecimento adquirido, sem se quer realizar uma prévia sobre o objetivo de tal conteúdo. E assim segue até o final do período letivo.

Diante do exposto, é possível verificar que a legislação específica da área contábil não contempla a exigência de se ter uma formação pedagógica para os profissionais atuarem na docência; por outro lado, com base na pesquisa, verificamos que as dificuldades para os profissionais bacharéis são diversas ao atuarem na docência, principalmente para aqueles que estão no início da carreira profissional do magistério.

Devido a essa falta de preparação, procuram reproduzir os conhecimentos obtidos com seus professores durante a graduação, como também, se apoiam nos colegas de trabalho que já atuam em um período maior na docência. Assim, os professores, na tentativa de uma carreira promissora e o interesse pelo magistério procuram formação pedagógica no decorrer de sua carreira na docência. Fica, no entanto, uma sugestão aos órgãos competentes da classe contábil, a fim de verificar a possibilidade do apoio a esses profissionais que queiram atuar na docência, minimizando assim as dificuldades encontradas não só para os iniciantes, mas a todos aqueles que atuam no Ensino Superior.

5.2.2 Questionários aplicados aos os alunos

Para aplicação dos questionários aos alunos (Apêndice 2), foram escolhidos de forma aleatória, dentro da sala de aula do 7º e 8º períodos do curso, aqueles que manifestaram interesse em participar da pesquisa. A estes foi entregue o questionário com dezesseis perguntas, que solicitavam informações sobre a satisfação do aluno com o currículo do curso, a forma de atuação do docente em sala de aula, interação com os alunos, didática nas aulas, avaliação para mensuração do conhecimento adquirido.

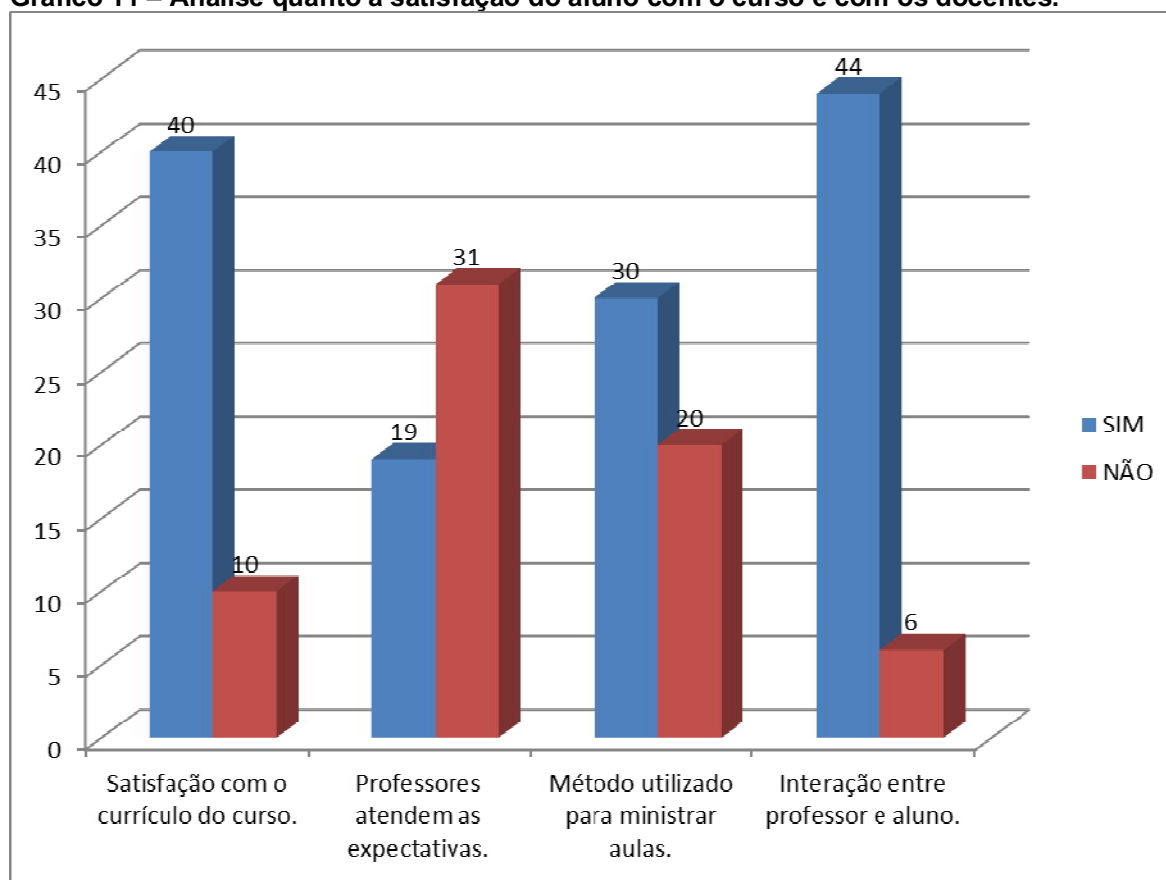
Para a análise dos questionários, dividimos as respostas em quatro categorias, sendo que na primeira procuramos analisar a satisfação do aluno com o curso e com os docentes (questões 01 a 09); na segunda, tratamos da atuação do professor e avaliação aplicada (questões 10,11 e 15), seguindo para a terceira categoria, agrupamos as questões em relação à formação continuada e à prática docente (questões 12 a 14), finalizando com a quarta categoria, a questão 16 foi destinada a saber sobre a opinião dos alunos em relação à formação pedagógica para graduandos do curso de Ciências Contábeis.

Na primeira parte, considerando que a educação é o alicerce principal para a formação do cidadão e preparação para o mercado de trabalho, solicitamos informação sobre a satisfação do acadêmico com o currículo do curso na área contábil. Indagamos também quanto à atuação dos docentes, às expectativas dos alunos em relação ao trabalho dos professores, aos métodos que estes docentes utilizam para ministrar aulas. Procuramos verificar, se ocorre interação entre professor e aluno para a perfeita aquisição de conhecimento; qual a didática nas aulas ministradas; como se efetiva a adaptação e conciliação dos conteúdos trabalhados diante da exigência e necessidade do mercado de trabalho. Buscamos verificar, ainda, se ocorre um trabalho diferenciado com aqueles acadêmicos que tem maior dificuldade na assimilação de conhecimento. Finalizamos com uma questão sobre a maior ou menor apropriação do conhecimento por parte dos alunos quando as aulas são ministradas por docentes de início de carreira ou por aqueles que atuam há mais tempo.

As respostas a todo esse conjunto de questões, em sua maioria, foram

positivas, conforme apresentado no gráfico 11.

Gráfico 11 – Análise quanto à satisfação do aluno com o curso e com os docentes.



Fonte: a autora, 2012.

O gráfico evidencia que a satisfação com o currículo do curso contábil é confirmada por 80% dos alunos sujeitos da pesquisa. Demonstraram estar satisfeitos, destacando que “o leque de matérias disponíveis é muito válido, já que o mercado para o profissional contábil se torna cada vez mais amplo; o currículo do curso abrange várias áreas de atuação do profissional contábil, permitindo assim que o acadêmico se especialize em alguma área em que mais se identifique”. Afirmaram, ainda, que a matriz curricular por ser muito importante para o curso deve, sim, contemplar temas com foco em matérias específicas, pois estas são um alicerce para o mercado de trabalho, que abre portas e atende as necessidades do mesmo. Todavia, todas as disciplinas são necessárias para um profissional e oportunizam conhecimentos tanto na teoria quanto na prática. Segundo esses alunos, o curso apresenta disciplinas que demonstram assuntos atuais, normas e regras da atualidade, que enriquecem todo conteúdo clássico,

tornando o curso dinâmico, permitindo um bom desenvolvimento acadêmico e profissional. É um curso com vasta opção para o mercado.

Os demais alunos sujeito da pesquisa (20%) demonstraram insatisfação; informaram que “deveria ser cobrado mais dos alunos, interagindo mais com o dia a dia do contador, pois algumas disciplinas são puramente teóricas e distantes da realidade, das rotinas contábeis. Algumas disciplinas são irrelevantes no curso; por outro lado, há algumas disciplinas importantes com carga horária baixa. Dada a importância de algumas disciplinas, deveriam ser anuais e com carga horária maior. O currículo volta-se muito para os conceitos e esquece-se de apresentar a prática exigida pelas empresas como critério de contratação e qualificação, assim, deve-se incluir maior carga horária nas aulas práticas”.

No que diz respeito à atuação dos professores e se atende às expectativas dos alunos, apenas 38% responderam de forma afirmativa. Informaram que os “docentes passam o conteúdo expressando as ideias de forma clara, específica e coerente, pois estão capacitados e se atualizam frequentemente. Cada professor está na sua área especial. Estão preparados para tal profissão, pois tem atenção ao aluno para perguntas, exemplos, tornando a aula melhor aproveitada. Alguns professores são ótimos, com ótima didática, bem qualificados e sempre em busca de melhorar seus conhecimentos. Dedicados e colaboram com os alunos. Atendem ao currículo do curso”.

Verificamos a insatisfação expressa em 62% dos alunos pesquisados. Disseram que “alguns professores poderiam ser mais dinâmicos em suas aulas, pois algumas delas se tornam muito cansativas. Nem todos os professores são dedicados e dispostos a ensinar; muitos não gostam de dar maiores exemplos ou esclarecer dúvidas, isso dificulta o aprendizado. Assim, deixam a desejar, falta de dedicação por parte de alguns professores, não tem uma ligação adequada com os alunos para transmitir seus conhecimentos”.

Afirmaram que “não podemos esquecer que ainda possuem professores que não estão capacitados para lecionarem em determinados conteúdos; para estes falta a vivência profissional e deixam a desejar na didática; o método didático adotado pela maioria deles não corresponde à expectativa que tinham antes de iniciar a graduação; não sabem expressar o seu conhecimento para com os alunos. Retém conhecimento. Pouco material didático e não dominam os

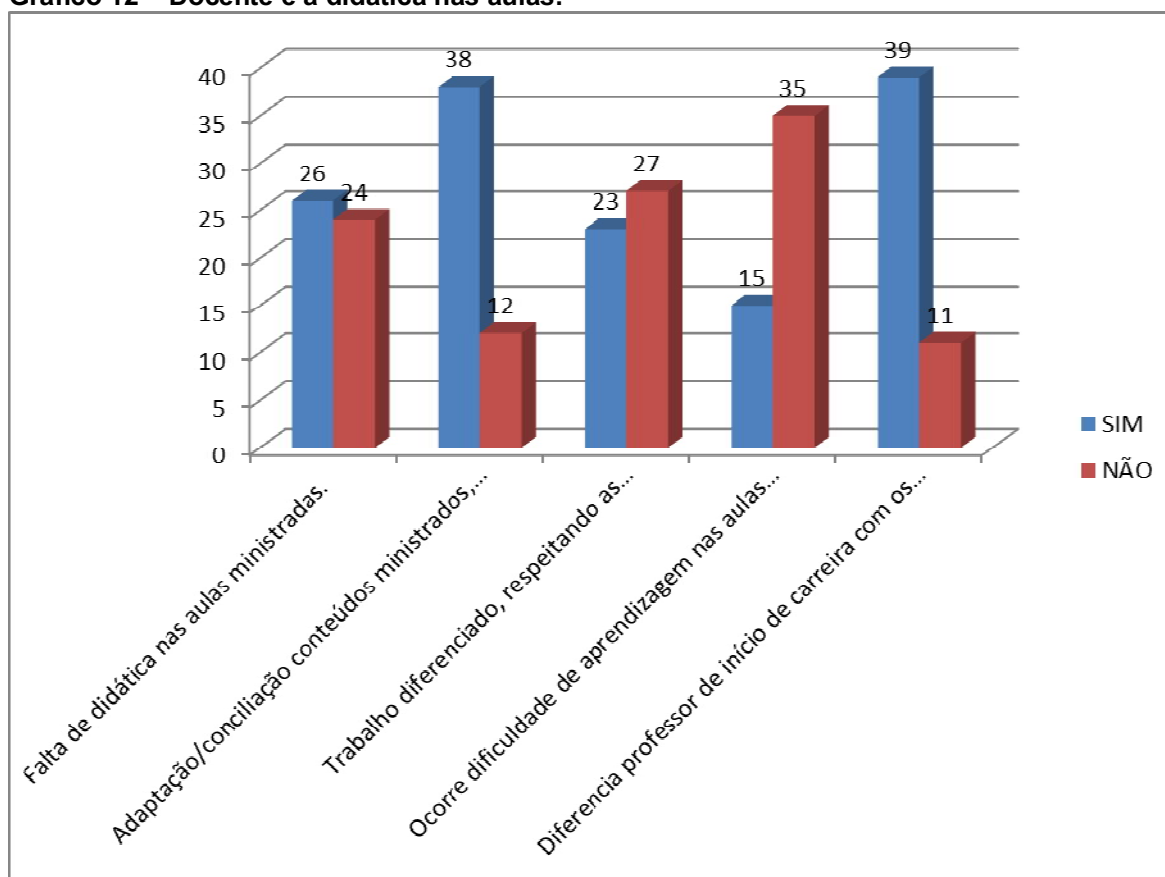
assuntos apresentados em aula. Não conseguem administrar uma aula. Diversos professores possuem um amplo conhecimento técnico na área que ministram, porém não conseguem transmitir seus conhecimentos de forma clara e eficaz. Além disso, muitos possuem um segundo emprego, prejudicando assim seu desempenho e não produzindo muito em sala de aula para com os alunos”.

Quanto aos métodos que utilizam para ministrar aulas (gráfico 11), 60% afirmaram que são compreensíveis. “Os docentes trazem diversas formas de ensinar, a maioria usa textos, vídeos, explicações claras e baseadas em exemplos cotidianos, porém alguns ainda se limitam a ler uma apostila e a citar exemplos que não ajudam a compreender o conteúdo; alguns utilizam método simples e de fácil compreensão, ainda, outros professores tentam aproximar a teoria da prática para uma melhor compreensão”.

No entanto, 40% responderam de forma negativa; informaram que “alguns professores tem uma dificuldade maior de transmitir as informações que outros, usam termos técnicos, dificultando a compreensão, deixam a desejar”. Assinalam que deve haver mais dinâmica nas aulas, usando todos os recursos disponíveis na Instituição, “ocorre muita aula teórica, cansativa e acabam caindo na monotonia de usar somente apostila, abstendo-se de outros recursos. Alguns professores apenas explicam a matéria sem passar conteúdo no quadro e disponibilizar materiais para o estudo. Falta associar o conteúdo visto na faculdade com o que realmente acontece no mercado”, finalizam dizendo que o grande problema é ensinar.

Na questão a respeito da interação entre professor e aluno (gráfico 11), 88% dos sujeitos da pesquisa concordam que ocorre tal interação, pois os mesmos informaram que “os docentes são acessíveis para o diálogo, procuram interagir trazendo exemplos, tem um bom relacionamento, ajudam os alunos, sabem entendê-los. Atendem as necessidades dos alunos e isso é primordial no processo ensino”. No entanto, há 12% que não concordam, informam que “os docentes não se aproximam dos alunos, não dão liberdade para o diálogo, além dos muitos alunos em sala de aula”.

Gráfico 12 – Docente e a didática nas aulas.



Fonte: a autora, 2012

Quanto à falta de didática nas aulas ministradas pelos professores (gráfico 12), as opiniões se dividem, pois 52% afirmam que a didática nas aulas se torna um fator que varia muito, pois “alguns professores não utilizam os métodos mais eficazes com os alunos, outros já procuram se dedicar mais e também inovar; todo o ano utilizam os mesmos textos, mesmos livros, não se atualizam. As aulas teóricas poderiam ser realizadas com recursos audiovisuais para se tornarem mais atraentes, deveriam trazer mais prática para as salas de aula. Utilizam sempre o mesmo método de ensino, tornando as aulas cansativas. Precisam de mais habilidades nas aulas, visto que na graduação a docência é totalmente ignorada, preparando o aluno apenas para atuar como profissional contábil. Os professores dominam o conteúdo, mas não conseguem transmiti-lo como deveriam. As aulas expositivas são muito repetitivas, sem muita didática, maçantes e professores sem capacidade deixando-as monótonas”.

Já 48% dos alunos pesquisados reconhecem que “há esforço por parte dos professores, procuram passar da forma mais compreensível possível e atender o

que é requerido pelo curso e plano de ensino. Procuram melhorar a aula para torna-la menos estressante. Com a maioria não falta didática, procuram utilizar de vários métodos, mas há alguns professores para quem falta sim; porém, num contexto geral ocorre também a falta de interesse por parte do aluno”.

Analisando a questão de adaptação e conciliação dos conteúdos trabalhados em sala buscando atender as necessidades/exigências do mercado de trabalho, 76% afirmam que os conteúdos preparam para o mercado de trabalho somente quando os professores possuem experiência contábil e procuram sempre atualizar os conhecimentos dos alunos com o mercado e suas mudanças. “O conteúdo e os exemplos são geralmente baseados no mercado de trabalho”. Todavia, 24% discordam, apresentando que “faltam mais atualização e novas ideias. O mercado de trabalho é muito complexo”.

No entanto, trabalhando a questão de o professor trabalhar de forma diferenciada, respeitando as dificuldades de aprendizado dos alunos (gráfico 12), as opiniões destes alunos também se dividem, pois 46% acreditam que os docentes conseguem trabalhar de forma diferenciada com os alunos que apresentam dificuldades, para 54% não trabalham essa diferenciação.

Ainda, informaram em suas respostas que “na grande maioria respeitam, estando abertos às dúvidas e discussões, trabalham de forma que aquele aluno que tem dificuldade possa acompanhar a matéria”. Ao passo que aqueles que não concordam disseram que “os docentes passam muitos exercícios e não explicam, passam a matéria correndo fazendo com que muitos alunos fiquem perdidos. Apenas querem cumprir o horário de trabalho, geralmente não procuram entender a dificuldade do aluno. São raros os que reconhecem tal dificuldade. Muitas vezes os alunos precisam ir à busca do entendimento. Falta paciência por parte de muitos professores para solucionar o problema, preocupando-se apenas em passar o conteúdo proposto no plano de ensino”.

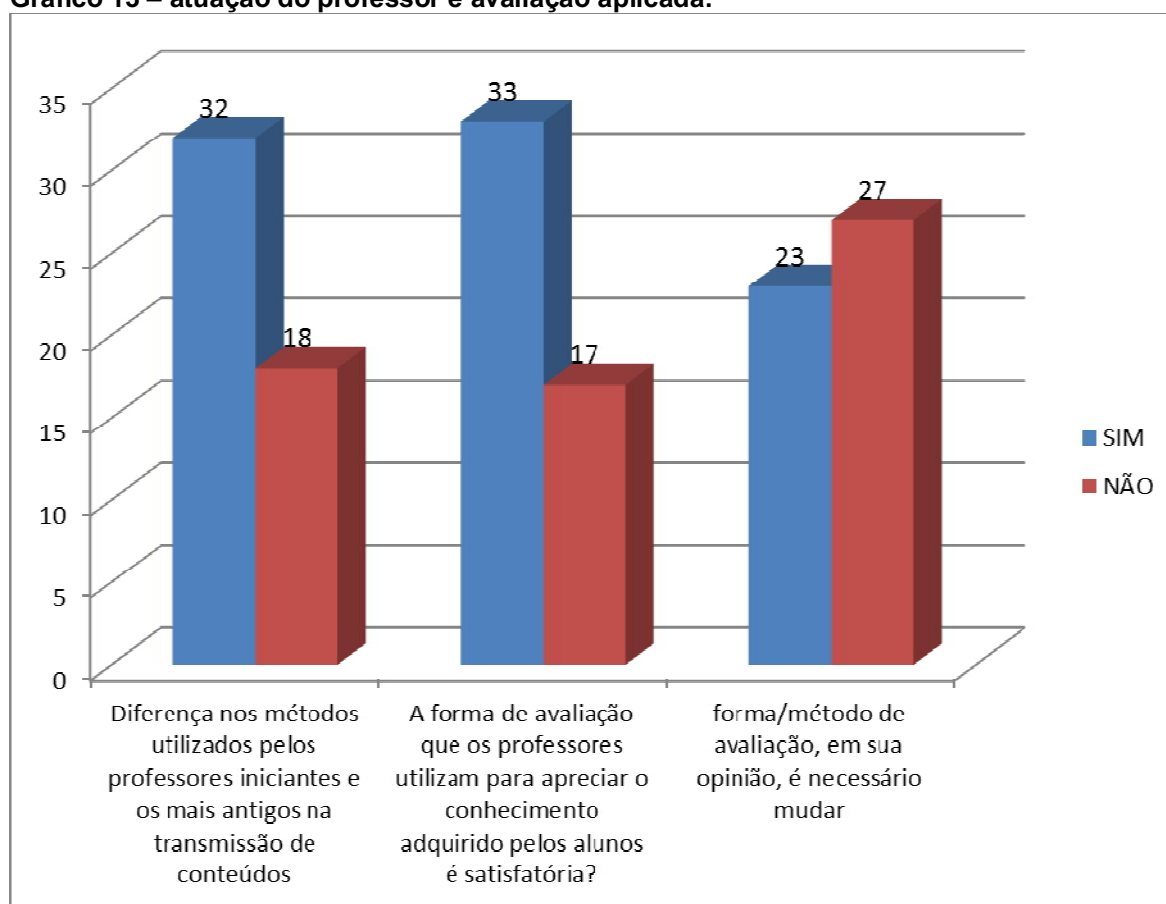
Os alunos sujeitos da pesquisa informaram também que, em se tratando de o professor ter ou não alguma dificuldade de ensino quando a aula é ministrada por um professor que está iniciando a carreira na docência (gráfico 12), 70% deles afirmam que este não é o problema e não há dificuldades de aprendizagem. Todavia, 30% afirmaram que “os professores têm tal dificuldade, pois não conseguem repassar aquilo que realmente sabem. Às vezes é difícil

compreender. Apesar do entusiasmo, transmitem insegurança, fazendo com que o aluno também fique inseguro com o conteúdo que está sendo transmitido. Falta experiência em como transmitir o conteúdo. Mesmo que o professor tenha conhecimentos na área, não possui experiência didática, o que prejudica na compreensão de determinado assunto”.

Ainda, 78% deles afirmam conseguir diferenciar um professor de início de carreira com aqueles que já atuam há mais tempo na área da docência, pois “aqueles que atuam há mais tempo na docência possuem mais didática na aula. O professor com mais tempo na docência envolve e atrai mais o aluno para a aula, é mais claro e geralmente conhece diversas áreas da contabilidade, fala com mais objetividade. O professor em início de carreira fica um pouco inseguro”. Diferenciam, ainda, pelo domínio de conteúdo, maneira de se relacionar, insegurança, conhecimento, domínio da sala, postura, demonstra nervosismo. “Professores que atuam há mais tempo demonstram maior familiaridade com a metodologia e a avaliação”.

Quanto à atuação do professor e avaliação aplicada, procuramos verificar a respeito da diferença nos métodos utilizados pelos professores iniciantes e os mais antigos na transmissão de conteúdos, a forma de avaliação que utilizam para apreciar o conhecimento adquirido pelos alunos, bem como a forma/método de avaliação.

Desta forma, conforme apresentado no gráfico 13 constatamos que 64% dos alunos pesquisados concordam que há diferença nos métodos utilizados pelos professores iniciantes e os mais antigos na transmissão de conteúdos; informaram que “utilizam recursos diferentes, pois os mais antigos são mais teóricos e os iniciantes mais práticos, geralmente o professor no início de carreira docente não tem habilidade com o conteúdo, falta didática”. No entanto, 36% disseram que não percebem tal diferença.

Gráfico 13 – atuação do professor e avaliação aplicada.

Fonte: a autora, 2012.

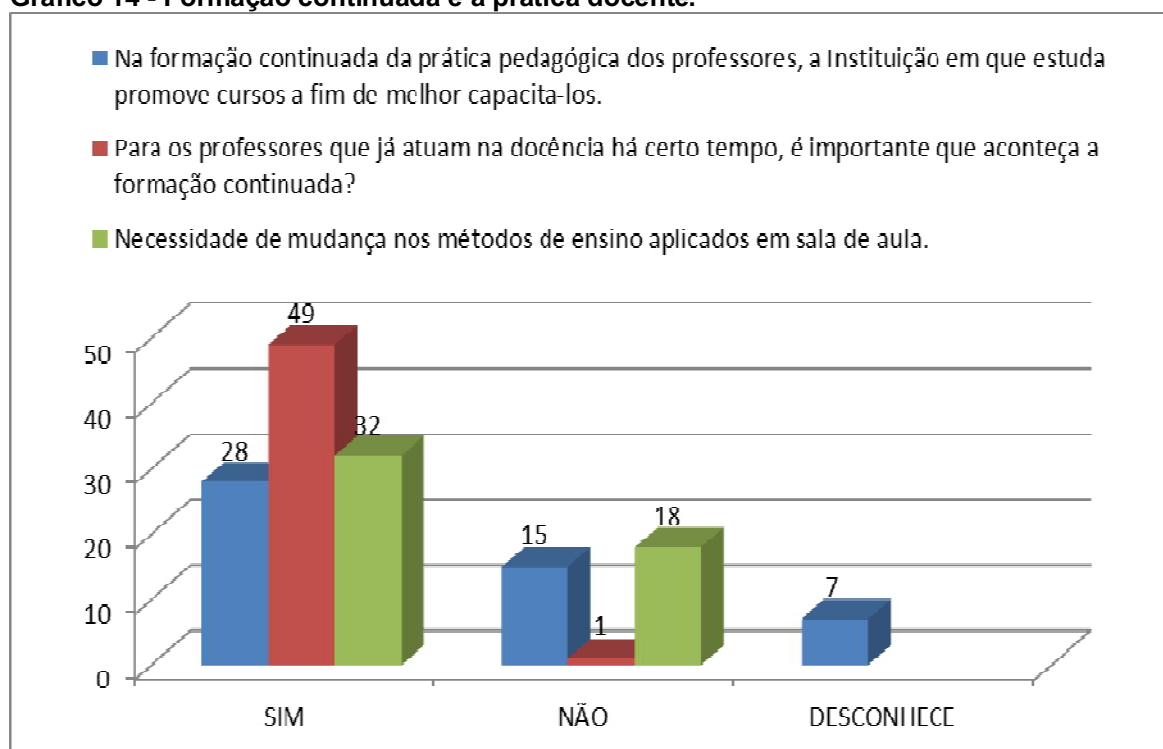
No tocante à forma de avaliação que os professores utilizam para apreciar o conhecimento adquirido pelos alunos, 66% dos sujeitos da pesquisa afirmaram que são satisfatórias; 34% negaram o fato. Em suas respostas, os alunos disseram que “a forma mais viável seria trabalhos práticos”; acreditam que não é uma prova que determina se o aluno sabe ou não o conteúdo trabalhado, pois “se acontece, no momento de realização da avaliação, uma interpretação errada, acabam sendo prejudicados e o que avalia o conhecimento é a participação nas aulas e o interesse pelo conteúdo”. Além disso, “a maioria dos alunos são bem vistos, pelo simples fato de conseguirem boas notas nas provas, mas o que muitos professores não veem é que os mesmos colam em todas as provas, isso faz com que esses alunos atinjam notas satisfatórias quanto àqueles detentores do conhecimento. A prova em si não mede o conhecimento”.

Quanto à mudança na forma/método de avaliação, na opinião de 46% é necessário mudar, porém, 54% demonstraram estar satisfeitos e na opinião deles não há a necessidade de mudança. Informaram em suas respostas que “provas

não necessariamente medem o conhecimento do aluno e as avaliações deveriam ocorrer simultaneamente com textos dissertativos sobre o conteúdo ministrado. Na avaliação se sentem pressionados e nervosos, assim muitas vezes não conseguem o resultado esperado. Algumas mudanças seriam necessárias para que houvesse uma melhora no sistema de avaliação. Atribuir maior parte da nota a uma avaliação não é a garantia de que o aluno realmente compreende o conteúdo, ainda, avaliações extensas são cansativas”.

Para verificarmos a questão da formação continuada dos professores e sua prática docente, na terceira categoria, buscamos saber se a instituição em que estudam promove cursos a fim de melhor capacitar os docentes. Desta forma, verificamos no gráfico 14 que 56% afirmam tal procedimento, 30% dizem que a instituição não realiza, e 14% desconhecem. Estes alunos que responderam de forma positiva, disseram ainda que “a faculdade se preocupa com a qualidade dos docentes. Os professores comentam que no início de cada semestre ocorre a semana pedagógica, tem também, cursos, congressos e palestras”.

Gráfico 14 - Formação continuada e a prática docente.



Fonte: a autora, 2012.

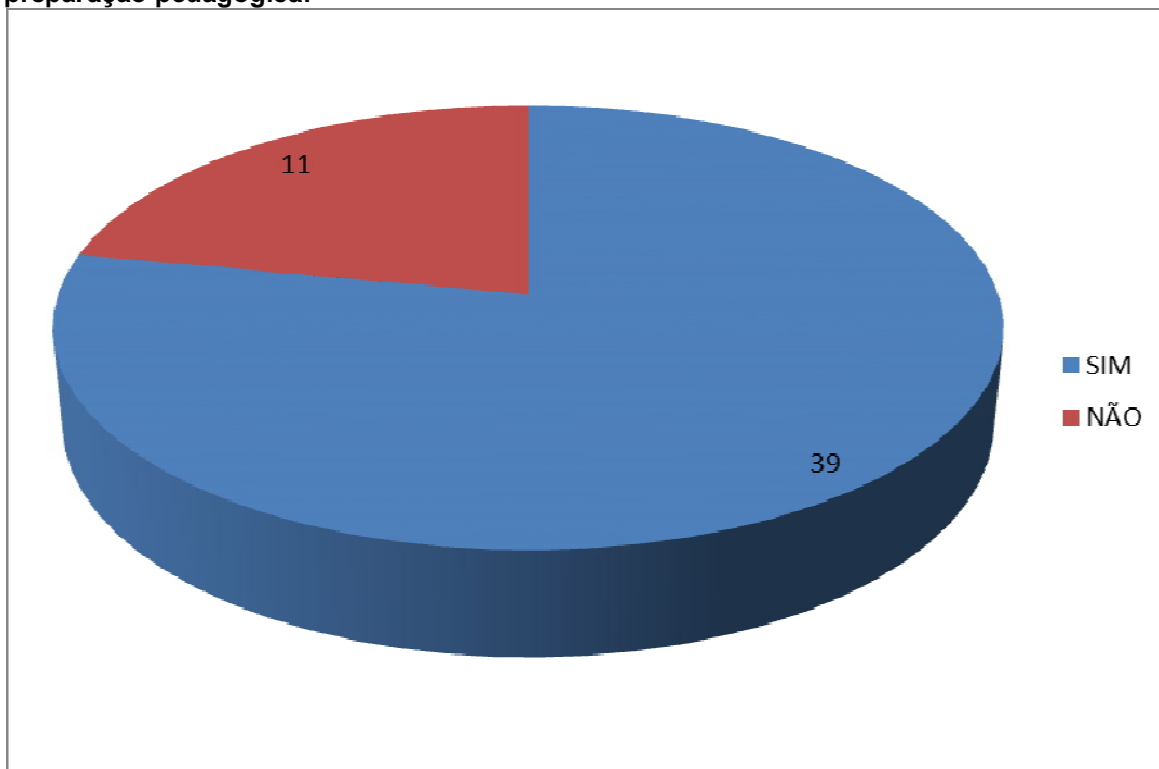
A questão da necessidade de uma formação continuada para os

professores que já atuam na área há certo tempo (gráfico 14), as respostas quase que foram unânimes, exceto a de um aluno que respondeu de forma negativa. No entanto, 98% responderam que é necessária, pois “a educação continuada é fundamental para aquisição de conhecimentos, para se atualizarem e proporcionar maior conhecimento. A formação de qualidade e atualizada é de grande valia para a Instituição e para os alunos. Principalmente nessa área contábil em que a legislação muda constantemente, também, para trazer maior aprendizado aos alunos”. O aluno que respondeu de forma negativa (2%) informou que precisa de investimentos para isso.

No que diz respeito à necessidade de mudança nos métodos de ensino aplicados em sala de aula por parte dos professores, 64% disseram que sim, pois, “é necessária a mudança da postura cada vez mais, profissional relacionando teoria e prática, aproximando os acadêmicos da verdadeira prática contábil, visto que os alunos saem da faculdade e não associam tal teoria à prática. É preciso que sejam mais dinâmicos, principalmente em aulas de teoria, mais seminários e dinâmicas para discussão sejam realizados. Mais didática e exposição de outros métodos de transmitir o conhecimento. Há a necessidade de uma atualização dos recursos didáticos urgente”. Para 36% dos sujeitos da pesquisa não necessita mudança.

Finalizando essa pesquisa com os alunos, a quarta categoria foi destinada a saber sobre a opinião dos mesmos em relação à formação pedagógica, se existe a necessidade de agregação ao currículo do curso disciplinas que contemplem a preparação pedagógica do profissional para atuar como docente. 78% dos alunos sujeitos da pesquisa acreditam ser essa uma válida opção, já 22% acreditam não ser necessário (Gráfico 15).

Gráfico 15 - Necessidade de agregação ao currículo do curso disciplinas que contemplem a preparação pedagógica.



Fonte: a autora, 2012.

Estes alunos informaram que “nem todos os graduandos querem ser docentes, mesmo assim, seria muito interessante, iria somar à formação dos mesmos, pois não existe licenciatura em Ciências Contábeis. Ajudaria o curso se tornar melhor do que já é também aumentaria o interesse dos alunos pela docência, visto que é uma área muito procurada pelas pessoas que acabam de se formar. É importante para direcionar os alunos que tem interesse na docência e também como incentivo para aqueles que ainda não sabem o que fazer no final da graduação. Melhor preparo para quem quer seguir nessa carreira docente, além disso, enriqueceria nossa matriz curricular”.

Verificamos, com base na coleta de dados junto aos educandos, que é nítida a necessidade de uma preparação pedagógica para os profissionais Bacharéis em Ciências Contábeis que atuam na docência, visto que alguns apresentam muitas dificuldades em transmitir as informações, usam termos técnicos da área nos quais os educandos ainda não estão familiarizados e acabam por não entender o conteúdo que está sendo transmitido. E, mesmo que os professores tentem interagir com seus alunos, trazendo exemplos práticos e

perguntando aos alunos sobre a situação apresentada, ainda se percebe que há realmente falta de didática, pois muitos professores utilizam sempre o mesmo método de ensino, às vezes muitas aulas teóricas que se tornam cansativas, também devido a essa falta de preparo.

Verificamos com esses dados coletados junto aos alunos, conforme já citado, que apesar de todo o entusiasmo no início da carreira docente, “muitos chegam sem preparo para assumir uma sala de aula, se sentem inseguros, fazendo com que o aluno também fique inseguro quanto ao que está sendo transmitido”. Outro ponto destacado pelos alunos em relação ao professor no início de carreira é que o professor que atua há mais tempo na docência possui maior domínio da sala, de conteúdo, tem maior interação com os alunos, pois já passou por todo um processo de aprendizagem prática de atuação e oportunidade de preparação pedagógica. Dado a este fato, se torna imprescindível a formação continuada da prática pedagógica dos professores, sendo importante não só para aquele professor que está iniciando sua carreira como docente, mas para todos que já atuam na área, independente do tempo de atuação.

6. CONCLUSÃO

Esta parte da dissertação é destinada à apresentação das considerações finais a que chegamos com a realização tanto da pesquisa bibliográfica como da pesquisa prática, conforme a análise dos dados coletados e apresentados nos tópicos anteriores. A motivação para a presente pesquisa se deu, quando, ainda, no ano de 2004, cursando a graduação em Ciências Contábeis observava as aulas ministradas de determinados professores. Esse interesse foi aumentando com o decorrer do tempo e a ideia de realizar a pesquisa surgiu a partir das leituras realizadas em determinados artigos e livros, que discutem o assunto, bem como do contato com colegas que atuam como docentes. Assim, iniciamos a pesquisa com o intuito de buscar informação a respeito da prática educacional realizada pelos profissionais Bacharéis em Ciências Contábeis que atuam no ensino nos cursos de graduação.

Nosso objetivo geral consistiu em conhecer quais fundamentos teórico-metodológicos que se constituem o suporte da ação docente dos bacharéis em contabilidade no curso de graduação. Para atingir o objetivo proposto, o problema de nossa investigação foi assim definido: quais os fundamentos didático-pedagógicos que embasam o processo de formação docente dos bacharéis em Ciências Contábeis para atuar no Ensino Superior? Para responder a este desafio buscamos, num primeiro momento, fazer uma pesquisa teórica, a fim de levantar dados e informações sobre o Ensino Superior e o Ensino de Contabilidade. Apresentamos, assim, um breve histórico sobre a contabilidade e seu surgimento a fim de que se tivesse um conhecimento mais apurado sobre o porquê dessa prática em nosso dia a dia, bem como os motivos que levaram ao seu surgimento e evolução. Investigamos também alguns aspectos sobre o Ensino Superior e o Ensino da Contabilidade no Brasil, verificando sua regulamentação e as práticas utilizadas.

A Contabilidade é um instrumento que fornece o máximo de informações úteis para a tomada de decisão dentro e fora das organizações; ela é vista como uma ciência que está presente no cotidiano de toda a sociedade e, no decorrer do tempo em sua história, foi influenciada por diversas mudanças no cenário

mundial, porém, mantendo-se firme em seus princípios, ajustando suas normas conforme as novas demandas.

A partir das considerações gerais sobre a Contabilidade, passamos aos aspectos fundamentais desta dissertação: a educação e o processo de ensino e aprendizagem escolares. Observamos que a educação é o alicerce principal para a formação do cidadão, pois fornece habilidades para utilizar o conhecimento, permitindo condições de refletir, criticar e criar. Nesse entendimento, a educação é vista como um processo pelo qual a humanidade elabora a si mesma em todos os aspectos. O breve estudo sobre a educação, o Ensino Superior no Brasil e o Ensino de Contabilidade revelaram sua grande importância nos diversos períodos históricos, sempre tendo em foco a realidade do momento, a fim de atender as diversas necessidades da sociedade.

Quanto ao Ensino da Contabilidade no Brasil, constatamos que se originou das práticas utilizadas nas escolas de pensamento contábil Italiana e Norte Americana, sendo aperfeiçoada, com o passar do tempo, adotando, posteriormente, práticas brasileiras, porém, sempre baseada nos grandes estudiosos de cada período. Atualmente, com a finalidade de universalizar a prática contábil em todos os países, houve uma alteração na legislação brasileira (Leis 11.638/2007 e 11.941/2009) a fim de determinar parâmetros para sua utilização.

Ainda, quanto à prática do Ensino da Contabilidade, conforme apresentada no tópico três desta dissertação, os métodos utilizados para o referido ensino, tiveram, num primeiro momento, sua base na aplicação já utilizada pela escola europeia, na qual estava centrado o ensino teórico da prática contábil, tomando como fundamento as definições introdutórias de Contabilidade relativas ao débito e crédito, para, em seguida, justificar tais procedimentos, partindo do pressuposto de que primeiro surgem os fatos e que precisam ser escriturados em ordem cronológica para, posteriormente, se elaborarem as demonstrações (relatórios) contábeis.

Ao contrário, na escola Norte Americana o enfoque está voltado para o ensino não só das teorias, como também das práticas contábeis; sua metodologia sobre o Ensino da Contabilidade procura, num primeiro momento, explicar os relatórios contábeis, para, posteriormente, explicar os lançamentos contábeis que

deram origem a tais relatórios, afirmando, assim, que para o aluno se torna mais fácil o conhecimento do processo de escrituração. A escola italiana se baseia nos esforços individuais, ao passo que a escola Norte Americana está centrada no trabalho em equipe. Esta escola, além de propor um novo método de ensino, direciona o foco das informações geradas pela Contabilidade a fim de melhor atender aos usuários dessas informações.

Observamos, com o estudo do referencial teórico, por ser um curso que forma profissionais Bacharéis, o ensino está voltado às práticas contábeis e sua aplicação em todas as organizações, não contemplando em sua matriz curricular disciplinas que preparam também esses profissionais para atuarem como docentes no Ensino Superior. Este fato pode ser constatado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bem como na Proposta Nacional de conteúdo para o curso de graduação em Ciências Contábeis, apresentado pela Fundação Brasileira de Contabilidade e demais legislações da área.

As grades curriculares utilizadas nas IES, conforme apresentado no referencial teórico, tomam por base a Resolução CNE/CES nº 10 de 2004 do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Superior que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, e também, na Proposta Nacional de conteúdo para o curso de graduação em Ciências Contábeis que vem inspirada no contexto atual do ensino da Contabilidade no Brasil e na pretensão de ser um subsídio para a organização da matriz curricular dos cursos de Ciências Contábeis.

A referida Resolução e a Proposta Nacional de conteúdos definem que as IES devem observar as categorias estabelecidas na matriz curricular do curso, tomando por base disciplinas de formação geral e de natureza humanística e social. Esta matriz compreende disciplinas que desenvolvem conhecimentos para a formação profissional básica, específica e outras a critério da instituição; disciplinas que desenvolvem o conhecimento ou atividades de formação complementar. As competências e habilidades elencadas referem-se especificamente à atuação profissional do Bacharel, mas não tratam da formação pedagógica dos professores que atuam ou atuarão na formação dos profissionais em Ciências Contábeis.

Verificamos, neste estudo, que desde a criação do Curso de Ciências Contábeis, até hoje, houve um crescimento expressivo na quantidade de cursos que o MEC tem autorizado, portanto, um dos pontos imprescindíveis verificado nesse processo é a formação pedagógica do professor, que atua nos referidos cursos. Observamos na determinação da referida Resolução e na Proposta Nacional, as quais destacam que a formação complementar pode ser computação, jogos de empresas, estudo de caso, estágio supervisionado, trabalho de conclusão de curso, entre outros. Assim, existe uma lacuna em que uma nova complementação pode ser inserida, mesmo que de forma optativa. Neste caso poderiam ser inseridas disciplinas que contemplassem a “formação pedagógica” de profissionais que desejassem atuar na docência, a fim de prepará-los para o exercício desta profissão.

Verificamos na pesquisa prática que diversos são os motivos que levaram esses profissionais a atuarem como docentes no Ensino Superior de Ciências Contábeis, dentre eles, destacamos o amor pela profissão, interesse pela área ensino, desejo de contribuir com o ensino e desafio profissional; outros ainda foram convidados a atuar como docentes. Pelos dados apresentados, verificamos que persiste o interesse pela atuação como docente, a vocação, bem como a perspectiva de crescimento profissional e atualização constante. Porém, a maioria desses profissionais, inicialmente, não possui formação pedagógica para atuar na docência e, ao assumir tal desafio, afirmaram ter iniciado sua carreira docente a partir da visão que obtiveram de seus antigos professores no decorrer da graduação; colegas de trabalho e na prática do dia a dia.

Todavia, muitos, para se apropriarem do conhecimento teórico-metodológico e atuar como docentes, recorreram aos cursos de pós-graduação nos quais era ofertada a disciplina de Metodologia do Ensino Superior. Outros, foram adquirindo sua experiência docente por meio da observação dos demais colegas que atuam há mais tempo na função; na troca de experiências com os mesmos e na observação das aulas ministradas pelos professores na graduação. Constatamos que muitos dos professores sujeitos da pesquisa buscam o conhecimento pedagógico por meio de leitura de livros específicos ou nas tentativas por ensaio e erro, ou cursos modulares.

Ainda, devido ao fato de muitos profissionais inicialmente não possuírem

uma formação pedagógica específica para atuar como docentes, na preparação de suas aulas, tomam por base modelo da prática pedagógica de outros professores que fizeram parte de sua graduação, de trocas de materiais e conhecimentos com colegas da mesma área. Posteriormente é que esses profissionais, no decorrer de sua prática de atuação como docente, procuram por cursos de extensão a fim de obterem mais conhecimentos de metodologias de ensino, bem como, as formas utilizadas para preparação de uma aula.

Essa posterior capacitação que os profissionais vão adquirindo, permite que aprimorem seu conhecimento a respeito dos fundamentos teórico-metodológicos que se constituem no suporte de sua ação docente no Ensino Superior de Ciências Contábeis, o que permite também, uma mudança nos procedimentos adotados o que incentiva a participação e interesse dos educandos nos conteúdos trabalhados. Com isso, os profissionais bacharéis docentes buscam compreender cada vez mais as técnicas de ensino para o aprimoramento de sua ação, reduzindo, portanto, os resquícios do reprodutivismo qual foram expostos ao longo do processo de formação.

Para tanto, se torna essencial que as IES promovam a formação continuada dos docentes e que, na medida do possível, sejam agregadas ao currículo do Curso de Graduação em Ciências Contábeis disciplinas que contemplem a preparação do futuro profissional para atuar como docente no Ensino Superior. As dificuldades apresentadas pelos profissionais bacharéis docentes são percebidas pelos educandos, deixando-os inseguros, especialmente com professores que estão no início de sua carreira no magistério.

Os alunos demonstraram estar satisfeitos com o curso, porém deixaram claro que a agregação de disciplinas que contemplem a preparação do profissional para atuar como docente é essencial tanto para o curso, profissionais, Instituição, como também para os acadêmicos, pois, na graduação atualmente a docência é ignorada e prepara o aluno apenas para atuar como profissional contábil. Assim, a inserção da referida preparação para os futuros docentes iria somar à formação dos profissionais, enriquecendo a matriz curricular do curso, permitindo o direcionamento na escolha profissional ao findar a graduação, aumentando o interesse dos alunos pela docência, preparando-os para seguir nessa carreira docente.

Diante do exposto e retornando ao foco principal da presente pesquisa, no qual buscamos conhecer e analisar os desafios que os profissionais da área contábil enfrentam para atuar como docentes, bem como no objetivo geral que se propôs em conhecer quais fundamentos teórico-metodológicos que se constituem o suporte da ação docente dos bacharéis em contabilidade no curso de graduação, concluímos que os mesmos inicialmente não possuem uma devida preparação para o exercício da profissão docente. Procuram, como base de fundamentos metodológicos para preparar e ministrar suas aulas, os conhecimentos adquiridos na graduação, nos cursos de extensão, especialização, ou em cursos *stricto sensu*, ou na troca de experiência com docentes que atuam há mais tempo no magistério.

Essas conclusões são confirmadas pela literatura especializada que estudamos, pelas respostas dadas aos questionários pelos professores sujeitos da pesquisa e pelos alunos participantes desta investigação. Desta forma, nossa posição pessoal sobre a pesquisa realizada pode ser definida é a nítida necessidade de uma preparação pedagógica para os profissionais Bacharéis em Ciências Contábeis que atuam na docência, principalmente no início de sua carreira profissional, visto que muitos chegam sem preparo para assumir uma sala de aula e se sentem inseguros.

Também, se torna imprescindível a formação continuada da prática pedagógica dos docentes, não só para aquele professor que está iniciando sua carreira como àqueles que já atuam na área, independente do tempo de atuação. Permitindo com isso, uma apropriação do conhecimento didático-pedagógica a fim de que métodos eficientes sejam utilizados tanto para a preparação como para ministração das aulas. Quanto a preparação complementar dos acadêmicos nos cursos de graduação, que seja proporcionada a referida formação pedagógica, a fim de minimizar tais dificuldades quando do início de sua carreira docente.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. (orgs.) **Processos de Ensino na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 3 ed. Joinville, SC: Univille, 2004.
- ANDERE, Maira Assaf; ARAUJO, Adriana Maria Procópio de. Aspectos da formação do professor de ensino superior de ciências contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação. **Revista Contabilidade e Finanças**. vol. 19 nº.48 São Paulo Set./Dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-70772008000300008>. Acesso em: 02 nov. 2011.
- ANDRADE, Cacilda Soares de. **O Ensino de Contabilidade Introdutória nas Universidades Públicas do Brasil**. Dissertação (Mestrado em Contabilidade). São Paulo: FEA/USP, 2002.
- ARAÚJO, José Carlos Souza. **História da Educação pela imprensa**. O progresso e a educação: de sua genealogia às expressões no Triângulo Mineiro. Orgs. Analete Regina Schelbauer e José Carlos Souza Araújo. Campinas, SP: Alínea, 2007.
- AUGUSTA, Degmar. Ensino Superior No Brasil. **O Ensino Superior no Brasil do século XIX aos dias atuais**. Publicado em 2008. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/o-ensino-superior-no-brasil/4104/>>. Acesso em: 01 nov. 2011.
- BARREYRO, Gladys Beatriz. **Mapa do Ensino Superior Privado**. Brasília-DF: INEP/MEC - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B8ED30485-A41C-4E03-AD54-75FB66FFBC3%7D_Relatosdepesquisa37.pdf> Acesso em: 25 out. 2011.
- BEUREN, Ilse Maria. **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática**. São Paulo: Atlas, 2003.
- BIBLIAONLINENET. **Dicionário bíblico**. 1999. Disponível em: <<http://www.bibliaonline.net/dicionario/?acao=pesquisar&procurar=mateus&exata=on&link=bol&lang=pt-BR>>. Acesso em: 10 ago. 2012.
- BÔA SORTE, Mário Antônio Franco. Evolução do ensino contábil para as inovações do mercado de trabalho diante do desafio da globalização. **Colloquium Humanarum**. vol. 8, n. Especial, jul-dez, 2011. Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão, Presidente Prudente, 17 a 20 de outubro, 2011. Presidente Prudente, SP: UNIOESTE, 2011. Disponível em: <<http://www.unoeste.br/site/pos/enapi/2011/suplementos/documentos/Humanarum-PDF/CDContabeis.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2011.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Características da investigação qualitativa**. In: Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.

Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 24 de fevereiro de 1891. **Planalto**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao91.htm>. Acesso em: 10 ago. 2012.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Texto promulgado em 05 de outubro de 1988. **Senado**. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2012.

_____. Constituição Política do Imperio do Brazil de 25 de março de 1824. Dom Pedro I Imperador. **Planalto**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm. Acesso em: 01 jul. 2011.

_____. Decreto Lei 6141 de 28/12/1943. Lei Orgânica do Ensino Comercial. **Senado**. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/DetalhaDocumento.action?id=6717>>. Acesso em: 15 set. 2011.

_____. Decreto Lei 9.295 de 27/05/1946. Cria o Conselho Federal de Contabilidade, define as atribuições do Contador e do Guarda-livros, e dá outras providências. **Planalto**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del9295.htm>. Acesso em: 25 jul. 2011.

_____. Decreto nº 11.530 de 18/03/1915. Reorganiza o ensino secundário e o superior na Republica. **Câmara dos Deputados**. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>>. Acesso em 08 ago. 2012.

_____. Decreto nº 14.343 de 07/09/1920 - Institui a Universidade do Rio de Janeiro. **Senado**. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=37062&norma=52765>>. Acesso em: 25 jul. 2011.

_____. Decreto nº 3.860 de 09/07/2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. **MEC**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/DecN3860.pdf>>. Acesso em 02 nov. 2011.

_____. Decreto-Lei nº 7.988 de 22/09/1945. Dispõe sobre o ensino superior de ciências econômicas e de ciências contábeis e atuariais. **Senado**. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=27880>>. Acesso em 02 nov. 2011.

_____. **INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Censo de Educação Superior. 2007. Disponível em: <<http://www.educacao.superior.inep.gov.br>>. Acesso em: 06 out. 2010.

_____. **INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Indicador de qualidade das instituições de educação superior. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indice-geral-de-cursos>>. Acesso em 15 jun. 2012.

_____. Lei nº 9.394 de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **MEC**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 04 out. 2010.

_____. Ministério da Educação. Resolução CFE 03/92 de 03/10/1992. Fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de graduação em Ciências Contábeis. Brasília, DF, **Diário Oficial da União 03/10/1992**. Seção 1, p. 2107.

_____. **Ministério de Educação e Cultura**. Sistema Educacional. 2010. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/sobre/educacao/sistema-educacional/ensino-superior>>. Acesso em: 05 jul. 2012.

_____. Resolução CNE/CEB nº 4 de 08/12/1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. **MEC**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_99.pdf>. Acesso em: 05 out. 2010.

_____. Resolução CNE/CES 10/12/2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, e dá outras providências. **MEC**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991>. Acesso em: 05 jul. 2012.

_____. **Sistema educacional**. Ensino Superior. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/sobre/educacao/sistema-educacional/ensino-superior>>. Acesso em 02 nov. 2011.

BUARQUE, Cristovam. **A Universidade numa Encruzilhada**. Trabalho apresentado na Conferência Mundial de Educação Superior, UNESCO, Paris, 23-25 de junho de 2003. Disponível em: <http://www.unifra.br/Utilitarios/arquivos/arquivos_prograd/Cristovam%20Buarque%20discurso%20na%20Unesco.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2011.

CALDERELLI, Antônio. **Enciclopédia contábil e comercial brasileira**. 28 ed. São Paulo: CETEC, 2003.

CAMPOS, Ernesto de Souza. **História da Universidade de São Paulo**. 2. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2004.

CARNEIRO, Juarez Domingues (coord.). **Proposta nacional de conteúdo para o curso de graduação em ciências contábeis**. Brasília: Fundação Brasileira de Contabilidade, 2008.

CASTRO, Advandro Felício de. Visão e Características do ensino da Contabilidade adotado no Brasil. **Revista Mineira de Contabilidade**. Belo Horizonte, 2º trim. 2009, ano X, n. 34, p. 6 a13.

CERVO, Amado Luis; BERVIAN, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN Pedro Alcino. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2002.

COELHO, Cláudio Ulysses Ferreira. A formação pedagógica em Contabilidade – um pouco de história e algumas reflexões. **Revista Catarinense da Ciência Contábil**. Florianópolis: CRCSC. V. 3, n. 9, p. 55-65, ago/nov. 2004. Disponível em: <<http://www.atena.org.br/revista/ojs-2.2.3-06/index.php/CRCSC/article/viewFile/1035/965>>. Acesso em: 02 nov. 2011.

CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE. Resolução CFC nº 803 de 10/10/1996. Código de Ética Profissional do Contabilista. **Legislação**. Disponível em: <http://www.crc.org.br/legislacao/normas_prof/pdf/normas_prof_rescfc803.pdf>. Acesso em: 05 out. 2010.

_____. Resolução CFC nº 883 de 2000. Dispõe sobre as condições e critérios para solicitação de apoio institucional e financeiro ao conselho federal de contabilidade na realização de cursos de educação continuada. **Legislação**. Disponível em: <www.cfc.org.br/sisweb/sre/docs/RES_883.doc>. Acesso em: 07 maio de 2012.

_____. Resolução do CFC nº 560 de 1983. Dispõe sobre as prerrogativas profissionais de que trata o artigo 25 do Decreto-lei nº 9.295 de 27/05/1946. **Legislação**. Disponível em: <www.cfc.org.br/sisweb/sre/docs/RES_560.doc>. Acesso em: 07 mai. 2012.

_____. Resolução do CFC nº 878 de 2000. Dispõe sobre apoio a cursos de mestrado e doutorado em Contabilidade. **Legislação**. Disponível em: <www.cfc.org.br/sisweb/sre/docs/RES_878.doc>. Acesso em: 07 mai. 2012.

CUNHA, Jacqueline Veneroso Alves da.; CORNACHIONE JUNIOR, Edgard B.; MARTINS, Gilberto de Andrade. Pós-graduação: o curso de doutorado em ciências contábeis da FEA/USP. **Revista Contabilidade & Finanças**. vol.19 nº. 48. São Paulo Set./Dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1519-70772008000300002&script=sci_arttext>. Acesso em: 04 jun. 2012.

FACULDADE METROPOLITANA DE MARINGÁ – FAMMA. 2000. CPA - **Comissão Própria de Avaliação**. Disponível em: <<http://famma.br/instituicao/cpa>>. Acesso em: 02 nov. 2012.

_____. **Projeto Político-Pedagógico do curso de Ciências Contábeis**. Maringá: FAMMA, 2012.

_____. 2000. **Sobre a Instituição**. Disponível em: <<http://famma.br/instituicao>>. Acesso em: 02 nov. 2012.

FAUSTO, B. História Concisa do Brasil. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002, p. 139-142. **Portal Online da Câmara dos Deputados**. Disponível em: <http://www.sppert.com.br/Artigos/Brasil/Hist%C3%B3ria/Constitui%C3%A7%C3%B5es/Constitui%C3%A7%C3%A3o_de_1891/>. Acesso em: 05 jun. 2011.

FAVERO, Hamilton Luiz; LONARDONI, Mário; SOUZA, Clóvis de; TAKAKURA, Massakazu. **Contabilidade: teoria e prática**. 6 ed. v. 1. São Paulo: Atlas, 2011.

FIGUEIREDO, Erika Suruagy A. de. Reforma do Ensino Superior no Brasil: um olhar a partir da história. **Revista da UFG: Tema Ensino Superior** Órgão de divulgação da Universidade Federal de Goiás - Ano VII, No. 2, dezembro de 2005. Disponível em: <http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/45anos/C-reforma.html#Professora>. Acesso em: 05 jul. 2012.

FRANCO, Alexandre de Paula. Ensino Superior no Brasil: cenário, avanços e Contradições. **Jornal de Políticas Educacionais**. n°4. Jul/dez. 2008. pp. 53-63. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/jpe/article/viewFile/15028/10076>>. Acesso em: 02 nov. 2011.

FRANCO, Francisco Carlos. **O coordenador pedagógico e o professor iniciante**. 8 ed. São Paulo: Loyola, 2007.

FRANCO, Hilário. **A contabilidade na era da globalização**. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **A evolução dos Princípios Contábeis no Brasil**. São Paulo: Atlas, 1988.

FUNDAÇÃO BRASILEIRA DE CONTABILIDADE. **Proposta nacional de conteúdo para o curso de graduação em ciências contábeis**. Juarez Domingues Carneiro (coordenador). Brasília: Fundação Brasileira de Contabilidade, 2008.

GASPARIN, João Luiz. **A construção dos conceitos científicos em sala de aula**. Disponível em: <http://www.uncnet.br/apps/pesquisa/pdf/palestraConferencistas/a_construcao_dos_conceitos_cientifcos_em_sala_de_aula.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2013.

_____. Organização do trabalho pedagógico aprender, desaprender, reaprender. Fundamentos teóricos – metodológicos das disciplinas da proposta pedagógica curricular, do curso de Formação de Docentes – Normal, em nível médio. **Secretaria de Estado da Educação**. Superintendência de Educação. Departamento de Educação e Trabalho. Curitiba PR: SEED, 2008.

_____. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

GASSNER, Flavia Pozzera. **Percepções e preferências dos estudantes de ciências contábeis das universidades federais do Sul do Brasil em relação ao ensino**. Dissertação (Mestrado em Contabilidade). Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Contabilidade, do Setor de Ciências Sociais Aplicadas, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de Pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2006.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo:

Atlas, 2007.

GIORGI, W. A B ; IZOLATO, C. L. ; MORETTIN, A A. Competências habilidades e o ensino superior de Contabilidade. In Fórum Nacional De Professores de Contabilidade, 7. 2001, RJ. **Anais do II Fórum Nacional de Professores de Contabilidade**. RJ: 2001. CD-ROM.

GODOY, Arilda S., Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades, In **Revista de Administração de Empresas**. v. 35, n.2, Mar./Abr. 1995a, p. 57-63.

GONÇALVES, Emilio: CARVALHO, Gabriel Marques de. **O contabilista e a regulamentação especial da profissão**. São Paulo: LTR, 1976.

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

HENDRISKSEN, Eldon S.; BREDÁ, Michael F. Van. **Teoria da contabilidade**. Tradução: Antônio Zoratto Sanvicente. São Paulo: Atlas, 1999.

HERNANDES, Danieli Cristina Ramos; PELEIAS, Ivam Ricardo; BARBALHO, Valdir Ferreira. O professor de contabilidade: habilidades e competências. In: PELEIAS, Ivam Ricardo (Org.). **Didática do ensino da contabilidade**: Aplicável a outros cursos superiores. São Paulo: Saraiva, 2006. Cap. 2, p. 61-119.

HERRMANN JUNIOR, Frederico. **Contabilidade Superior**: teoria econômica da contabilidade. 11 ed. São Paulo: Atlas, 1996.

IDEPAC. Fundação para o Desenvolvimento Profissional. **Contabilidade**: Cursos Semi-extensivo e Avulso. 2011. Disponível em: <<http://www.idepac.org.br/apostilas/contabilidadeavulso.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2012.

IUDÍCIBUS, Sérgio de. **Teoria da Contabilidade**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2004.

_____. **Teoria da Contabilidade**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2009

KRASIL CHIK, M. Docência no ensino superior: tendências e mudanças. **Cadernos de Pedagogia Universitária**. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação da USP - EDUSP, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 2 ed. ver. ampl. São Paulo: Atlas, 1991.

LAUS, Sonia; MOROSINI, Marília Costa, **Internacionalización de la educación superior em Brasil**. Colômbia: Banco Mundial em coedición com Mayol Ediciones, 2005.

LEITE, Carlos E. B. **A evolução das ciências contábeis no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

LOPES DE SÁ, Antônio. **Aspectos contábeis no período da inconfidência mineira**: contribuição as historias da contabilidade, administração e economia relativa ao ciclo do ouro na Província das Minas Gerais. Brasília: Ministério da fazenda / Escola de Administração Fazendária, 1980.

_____. **Bases das Escolas Européia e Norte-Americana, perante a cultura contábil e a proposta neopatrimonialista**. 2001. Disponível em: <<http://www.ciberconta.unizar.es/leccion/neo01/neoLopes.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2011.

_____. **Fundamentos da Contabilidade Geral**. Curitiba PR: Juruá, 2005.

_____. **História Geral e das Doutrinas da Contabilidade**. São Paulo: Atlas, 1997.

_____. **Razões do Neopatrimonialismo Contábil**. 2012. Disponível em: <<http://www.lopesdesa.com.br/wp-content/uploads/2012/01/razões-do-neopatrimonialismo-contábil.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2012.

MADEIRA, Miguel Carlos. **Sou professor universitário; e agora?**: manual de primeira leitura do professor. São Paulo: Sarvier, 2008.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1989.

MARION, José Carlos. **Contabilidade empresarial**. 10 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

_____. **Contabilidade empresarial**. 12. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

_____. **O ensino da contabilidade**. São Paulo: Atlas, 1996.

MARION, José Carlos. MARION, Marcia Maria Costa. A Importância da Pesquisa no Ensino da Contabilidade. **Boletim do IBRACON**. São Paulo: IBRACON n. 247, dezembro, 1998.

MARION, José Carlos. ROBLES JUNIOR, Antônio. A busca da qualidade no Ensino Superior de Contabilidade no Brasil. **Contabilidade Vista & Revista**. Belo Horizonte, v. 9, n.3, p. 13-24, set. 1998.

MARION, José Carlos; SANTOS, Márcia Carvalho. Os dois lados de uma profissão. **Contabilidade Vista & Revista**. v. 11, n. 2, p. 3-9, ago. 2000.

MARTIN, Nilton Cano. Da Contabilidade à Controladoria: A Evolução Necessária. **Revista Contabilidade & Finanças**. São Paulo: USP, n. 28, p. 7 - 28, jan./abr. 2002.

MARTINS, Antônio Carlos Pereira. Ensino Superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira**. vol. 17 (Suplemento 3) 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/acb/v17s3/15255.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2011.

MARTINS, Carlos Benedito. **O Ensino Superior brasileiro nos anos 90: São Paulo em Perspectiva**. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9801>>. Acesso em: 02 nov. 2011.

MARTINS, Maria de Fátima Oliveira. Um passeio na contabilidade, da Pré-História ao novo milênio. **Adcontar**, Belém, v. 2, nº 1, maio 2001. Disponível em: <http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/pdf/artigos_revistas/248.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2011.

MARTINS, V. **Constituição de 1988 e seu artigo 206: ensino e educação**, 2005. Disponível em: <<http://www.eduquenet.net/ensinoeducacao.htm>>. Acesso em: 05 out. 2010.

MARX, K. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1979.

MATHIAS, Haroldo José Andrade. **A construção social da Contabilidade** – das bases histórico-geográficas à teoria geral de sistemas. Disponível em: <<http://www.administradores.com.br/informe-se/producao-academica/a-construcao-social-da-contabilidade-das-bases-historico-geograficas-a-teoria-geral-de-sistemas/4964/download>>. Acesso em: 01 ago. 2011.

MOREIRA, André. **Redes de Computadores: Tecnologias WAN: ATM/ISDN e DSL**. 2010. Instituto Superior de Engenharia do Porto. Departamento de Engenharia Informática. Redes de Computador. Disponível em: <<http://www.dei.isep.ipp.pt/~andre/documentos/RCOMP/T4.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2012.

MOURA, Iraldo José Lopes de. **Evolução Contábil, Profissional Contábil No Mercosul**. 2000. Disponível em: <<http://iraildojose.sites.uol.com.br/artigoiraildo.html>>. Acesso em: 01 ago. 2011.

NASSIF, Vânia Maria Jorge; HANASHIRO, Darcy Mitiko Mori. A competitividade das universidades particulares à luz de uma visão baseada em recursos. **Revista de Administração Mackenzie**. São Paulo, v. 3, n. 1, p. 95-114, 2001.

NASSIF, Vânia Maria Jorge; HANASHIRO, Darcy Mitiko Mori. Formação do corpo docente dos cursos de graduação em contabilidade no Brasil: uma análise crítica. **Caderno de Estudos da Fipecafi**. São Paulo: FIPECAFI, v. 11, n. 21, p. 74-92, maio/ago. 1999b.

NÉRICI, Imídio G. **Educação e metodologia**. São Paulo: Pioneira, 1970.

_____. **Introdução à didática geral**. São Paulo: Atlas, 1985.

NIYAMA, Jorge Katsumi. **Teoria da Contabilidade**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

NOSSA, Valcemiro. A necessidade de professores qualificados e atualizados para o ensino da contabilidade. In Congresso Brasileiro de Custos, 7., 1999, São Paulo. **Anais do VI Congresso Brasileiro de Custos**. São Paulo: 1999. CD-ROM

_____. **Ensino da Contabilidade no Brasil: uma análise crítica da formação do corpo docente.** 1999. 158f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. Universidade de São Paulo, São Paulo: 1999.

OLIVEIRA, Antônio Benedito Silva. **Métodos da pesquisa contábil.** São Paulo: Atlas, 2011.

OLIVEIRA, Elizabeth Castro Maurenza de. A Gestão do Ensino da Contabilidade – Trajetória. **ReFAE – Revista da Faculdade de Administração e Economia.** v. 1, n. 2, p. 21-28, 2010. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/ReFAE/article/view/1617>>. Acesso em: 09 nov. 2011.

OLIVEN, Arabela Campos. **Histórico da educação superior no Brasil.** A educação superior no Brasil. IES/2002/ED/PI/11. Porto Alegre, Nov. de 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139317por.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2011.

PANIZZI, Wrana Maria. Reforma Universitária: proposta da ANDIFES para a reestruturação da educação superior no Brasil. **Pronunciamento II Reunião Plenária do Conselho Universitário Ibero-americano.** Andifes, Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.asduerj.org.br/documentos/pdf/proposta_andifes.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2011.

PELEIAS, Ivam Ricardo. BACCI, João. Pequena cronologia do desenvolvimento contábil no Brasil: Os primeiros pensadores, a padronização contábil e os congressos brasileiros de contabilidade. **Revista Administração: FECAP.** Vol. 5 Nº 3, p 39-54 jul/ago/set 2004. Disponível em: <www.fecap.br/adm_online/art0503/art5034.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2012.

PELEIAS, Ivam Ricardo; SILVA, Glauco Peres da; SEGRETI, João Bosco; CHIROTTO, Amanda Russo. Evolução do Ensino da Contabilidade no Brasil: uma análise histórica. **Revista Contabilidade e Finanças.** São Paulo: USP, edição 30 Anos de Doutorado, p. 19 – 32, jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rcf/v18nspe/a03v18sp.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2012.

PEREIRA, Wally Chan (org.) **Educação de professores na era da globalização: subsídios para uma proposta humanista.** Rio de Janeiro: Nau Editora, 2000.

PORTAL DE CONTABILIDADE. História da Contabilidade. Compilação: **Equipe Portal de Contabilidade.** Disponível em <http://www.portaldecontabilidade.com.br/tematicas/historia.htm>. Acessado em: 02 nov. de 2011.

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

ROSELLA, Maria Helena; PETRUCCI, Valéria Bezerra Cavalcanti; PELEIAS, Ivam Ricardo; HOFER, Elza. O ensino superior no Brasil e o ensino da contabilidade. In: PELEIAS, Ivam Ricardo (org.). **Didática do ensino da contabilidade: aplicável à outros cursos superiores.** São Paulo: Saraiva, 2006.

SAMPAIO, Helena. Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990. **NUPES - Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo**, 1991. Disponível em: <<http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2011.

SANTOS, Waldir Jorge Ladeira dos. **Escolas de Pensamento da Ciência Contábil: uma síntese de estudo**. 2008. Disponível em: http://www.ebah.com.br/content/ABAAAe_IUAD/escolas-pensamento-ciencias-contabeis>. Acesso em: 07 set. 2012.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores associados, 2008.

_____. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Autores Associados, 1991.

SCHELBAUER, Analete Regina; ARAÚJO, José Carlos Souza. (orgs) **História da Educação pela imprensa**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

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

SCHMIDT, Paulo; SANTOS, Jose Luiz dos. **História da Contabilidade: foco nos grandes pensadores**. São Paulo: Atlas, 2008.

SCHWEZ, Nicolau. Responsabilidade social: meta e desafio profissional da contabilidade para o próximo milênio. **RBC Revista Brasileira de Contabilidade**. ano. XXX, n. 130, jul/ago. 2001.

SILVA, Antônio Carlos Ribeiro da. MOURA, Herval Silva. **Retrospectiva histórica do ensino superior de contabilidade no Brasil**. Disponível em: <http://ix.congresso.iscap.ipp.pt/resumos/brasil/historia_da_contabilidade/retrospectiva_historica_do_ensino_superior_de_contabilidad.pdf>. Acesso em: 04 out. 2010.

SOARES, Maria Susana Arrosa. **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre: Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe IESALC – Unesco – Caracas. Nov. de 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139317por.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2011.

SOUSA, Rainer. **A Constituição de 1824**. 2011. Disponível em: <<http://www.historiaviva.blogspot.com.br/2011/11/constituicao-de-1824.html>>. Acesso em: 15 abr. 2012.

STALLIVIERI, Luciane. **O sistema de Ensino Superior no Brasil: características, tendências e perspectivas**. 2007. Disponível em: <http://www.uces.br/ucs/tplPadrao/tplCooperacaoCapa/cooperacao/assessoria/artigos/imprimir/sistema_ensino_superior.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2011.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino Superior no Brasil: análise e interpretação de sua**

evolução até 1969. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TRUJILLO FERRARI, Alfonso. **Metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1982.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. **Projeto Político-Pedagógico Institucional**. Maringá: UEM, 2009. Disponível em: <http://www.scs.uem.br/2009/cep/013cep2009_Anexo.htm>. Acesso em: 01 nov. 2012.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. **Regimento do Departamento de Ciências Contábeis**. Aprovado pela Resolução nº 021/2002-CD/CSA, de 07/11/2002. Disponível em: <http://www.dcc.uem.br/downloads/arquivos/legislacao-regimento_do_departamento_de_ciencias_contabeis.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2012.

VALERETTO, Gerson João. **A temática tributária na formação dos bacharéis em Ciências Contábeis**: um estudo comparativo entre os conteúdos das universidades federais brasileiras com a proposta nacional do Conselho Federal de Contabilidade–CFC/Fundação Brasileira de Contabilidade–FBC e proposta do UNCTAD/ ISAR. Dissertação (Mestrado em Contabilidade). Curitiba: UFPR, 2010. Disponível em: <<http://www.ppgcontabilidade.ufpr.br/system/files/documentos/Dissertacoes/D036.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2011.

VESCO, Delci Grapeggia Dal. O Ensino de Contabilidade no Brasil: Problemas e Soluções. **CAP Accounting and Amangement**. nº 01, ano 01, vol. 1. 2006. Disponível em: <<http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/CAP/article/viewFile/890/526>>. Acesso em 09 nov. 2011

VLAEMMINCK, J.-H. **Historia geral y de las doctrinas de la contabilidad**. España: Madrid. Editorial E.J.E.S., 1961.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de estudo e de pesquisa em administração**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília] : CAPES:UAB, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA COM DOCENTES	136
--	-----

APÊNDICE 2 – QUESTIONARIO DE PESQUISA COM ALUNOS.....	140
---	-----

ANEXO

PARECER Nº 015/2012
COMITÊ PERMANENTE DE ÉTICA EM PESQUISAS ENVOLVENDO SERES
HUMANOS