

Universidade de Brasília – UnB
Universidade Federal da Paraíba – UFPB
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Programa Multiinstitucional e Inter-regional de Pós-Graduação em Ciências
Contábeis

PROFESSORES EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS: um estudo sobre as
competências para o exercício da docência nos cursos presenciais no
Nordeste Brasileiro.

ADRIANA FERNANDES DE VASCONCELOS

João Pessoa
2009

ADRIANA FERNANDES DE VASCONCELOS

PROFESSORES EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS: *um estudo sobre as competências para o exercício da docência nos cursos presenciais no Nordeste Brasileiro.*

Dissertação apresentada ao Programa Multiinstitucional e Inter-Regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Univerisade de Brasília, Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências para obtenção do grau de Mestre em Ciências Contábeis.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Nóbrega Cavalcante

João Pessoa
2009

V331p Vasconcelos, Adriana Fernandes de

Professores em ciências contábeis: um estudo sobre as competências para o exercício da docência nos cursos presenciais no Nordeste Brasileiro / Adriana Fernandes de Vasconcelos - João Pessoa, 2009.

153 f. il.:

Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Nóbrega Cavalcante

Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) Programa Multiinstitucional e Inter-Regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, da Universidade de Brasília, Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal do Rio Grande do Norte

1. Competência 2. Professores 3. Ciências Contábeis 4. Nordeste
I.Título.

BS/UFPB

CDU: 657.1:371.26(043)

ADRIANA FERNANDES DE VASCONCELOS

**PROFESSORES EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS: um estudo sobre as
competências para o exercício da docência nos cursos presenciais
no Nordeste Brasileiro.**

Dissertação apresentada ao Programa Multiinstitucional e Inter-Regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Univerisade de Brasília, Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências para obtenção do grau de Mestre em Ciências Contábeis.

Comissão Examinadora:

Prof. Dr. Paulo Roberto Nóbrega Cavalcante – UFPB

Orientador

(UnB/UFPB/UFRN)

Prof. Dr. Paulo Aguiar do Monte

Membro Examinador Interno

(UnB/UFPB/UFRN)

Prof. Dr. Piotr Trzesniak

Membro Examinador Externo

(UNIFEI)

João Pessoa, 11 de maio de 2009.

Aos meus pais, Geraldo e Cleonice, e a meu irmão, Alexandre (*in memoriam*), por tudo que significam em minha vida.

AGRADECIMENTOS

É muito difícil nomear e agradecer a todos aqueles que contribuíram de alguma forma para que essa etapa tenha sido alcançada, pois são muitas as pessoas que passam em nossa vida e contribuem para que possamos crescer, acreditar nos nossos sonhos e lutar para que eles se tornem realidade, em todas as fases da vida.

Primeiramente, a minha gratidão a Deus, por olhar por mim e me iluminar, fazendo-me escolher caminhos claros para seguir, em todas as esferas da minha vida. Por me dar forças nos momentos que mais precisei, e por me fazer acreditar na minha determinação em alcançar os objetivos pretendidos. Sem essa luz e força eu não chegaria a nenhum lugar.

À minha mãe, Cleonice Fernandes, pelo seu exemplo de ser humano, sua força, sinceridade, amor, fé e valores. Você é a pessoa mais verdadeira que conheço, e em quem me espelho para ser alguém melhor a cada dia e ao meu pai, Geraldo Vasconcelos, pelo companheirismo, amor e amizade ao longo da minha caminhada nesse mundo.

Ao meu irmão, Alexandre Fernandes (*in memoriam*), para quem todas as minhas vitórias são dedicadas. Sei o quanto deve estar feliz por mais uma etapa de minha vida concluída. Gostaria de poder abraçá-lo e compartilhar do seu sorriso nesse momento.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Paulo Roberto Nóbrega Cavalcanti, exemplo a ser seguido como docente, pela sua competência, caráter, paciência, simplicidade e seriedade com que se dedica às suas atividades, e acima de tudo pelo exemplo de ser humano. Agradeço não só pela orientação deste trabalho, mas pela confiança em mim depositada e pelas palavras de conforto nos momentos de apreensão vividos ao longo do mestrado, e por mostrar-se sempre amigo e disponível em todos os momentos.

Ao professor Dr. Jorge Katsumi Niyama, por quem tenho um carinho especial desde o início do mestrado, e que mostra continuamente a preocupação com a qualidade do ensino oferecido pelo Programa Multiinstitucional.

Ao professor Dr. Paulo Aguiar do Monte, pela ajuda na produção científica durante o mestrado, inclusive neste trabalho final.

Ao professor Prof. Dr. Piotr Trzesniak, pelas contribuições dadas ao trabalho, e pela disponibilidade em ajudar na correção das alterações propostas.

À professora Aneide Oliveira Araújo, por sua dedicação nas pesquisas feitas durante o mestrado, e pela ajuda na aplicação do questionário junto aos docentes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Aos professores do mestrado: Dr. Paulo Amilton Maia Leite Filho, Dr. César Augusto Tibúrcio Silva, Dra. Érika dos Reis Gusmão Andrade e Dr. José Dionísio Gomes da Silva, pela convivência e pelos ensinamentos.

Aos amigos de turma: Marcos Brasil, Pedro Lopes, Thaiseany Freitas, Ivan Alves, Ricardo Dantas, Eliedna Barbosa, Isabelle Rezende e Carlos Pedrosa, que compartilharam dos momentos ao longo do mestrado de forma saudável e amigável, sempre dispostos a ajudar uns aos outros, com a consciência de quem ninguém consegue crescer sozinho. Essa foi a força que nos levou a sempre cumprir com todas as etapas com alegria, apesar do cansaço e esforços despendidos.

De forma especial quero agradecer a duas pessoas da sala que foram essenciais nessa caminhada. Uma delas é Valdério Freire, pela amizade construída, sinceridade compartilhada, força, confiança e pelas palavras de incentivo nos momentos mais necessários.

A outra pessoa é Orleans Martins, pela parceria estabelecida desde a primeira disciplina do mestrado, que perdurou até as disciplinas finais, e com certeza perdurará por muito tempo ainda, pela nossa forma de pensar, a discussão sobre a ciência, a ajuda decisiva na elaboração da dissertação, sobretudo pela amizade verdadeira que cresceu entre nós e por tudo que vivemos nessa fase. O que seria de mim sem você não é?

A Ivanacy e Ridan, secretárias do mestrado, pelo auxílio ao longo do curso.

À amiga Janieiry Queiroga, que me proporcionou vivenciar a docência, além de sua amizade e força durante cada fase do mestrado. A você minha gratidão e amizade sempre.

À Lúcia Albuquerque, pela compreensão e amizade ao longo da caminhada durante o mestrado, por toda a ajuda e confiança no meu trabalho como docente.

À Faculdade do Vale do Ipojuca, por abrir às portas para o exercício da docência, nas pessoas da professora Mauricélia Vidal e Marjony Camêlo, por acreditarem em meu potencial e serem compreensíveis nos momentos em que precisei ausentar-me em virtude da aplicação dos questionários nos estados Nordestinos.

Ao amigo Clenilson Lima (*in memoriam*), por sua amizade sólida, demonstrada nos muitos momentos de convivência ao longo de tantos anos, e por ter sido uma referência para a escolha de cursar o mestrado, pela postura de docente comprometido com a educação e com a seriedade que sempre me fez admirar seu trabalho.

Agradeço as seguintes famílias e pessoas, por terem me recebido em seus lares na fase de aplicação dos questionários, nos mais diversos Estados que visitei para que a pesquisa pudesse ser concluída:

À Liene Praseres e família, por me receberem em seu lar, em São Luís, e acima de tudo por serem uma segunda família para mim.

À Joaquim e Ana Cláudia Bezerra pela recepção, amizade e atenção dispensadas durante minha estadia em Teresina. A amizade de vocês se mostra cada vez mais sólida, o que demonstra que verdadeiras amizades independem de distância, e ainda ao amigo Edgar pela ajuda na visitação nas instituições e pela sólida amizade.

À Rogéria Cunha e Michel Calvet, pela recepção em Fortaleza. Tenho plena convicção de que amigos são a família que podemos escolher, e vocês são exemplo disso, e à Alinny Nunes, amiga que se mostrou uma pessoa totalmente dedicada a me ajudar no que fosse preciso em Fortaleza.

À Katillene Silva, pela recepção em Maceió e pela amizade sólida durante esses anos, à Carlos Everaldo Silva e Gabriela Moura, pela ajuda na aplicação e recolhimento dos questionários em Maceió.

À Daniella Rêgo e família, pela recepção em Salvador e paciência em me ajudarem.

À Larissa Jordana pela amizade e ajuda na aplicação dos questionários em Natal.

Aos vários amigos que foram tão presentes nessa fase: Joselma Guilherme, Nayara Luckwu, Rosângela Palhano, Janayna Luz, Fabiana Nascimento, Tiago Echternacht e Franklin Henrique.

A todos os coordenadores de curso e chefes de departamento que me receberam de braços abertos para a aplicação dos questionários nas instituições de ensino superior visitadas.

Meu agradecimento especial a cada docente que, gentilmente, colaborou para que a pesquisa tenha sido possível, respondendo ao questionário.

“A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe”. (Jean Piaget)

**"Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo".
(Paulo Freire)**

RESUMO

Levando em consideração que o professor é um dos eixos principais do processo de ensino-aprendizagem, e por esta razão é essencial que desenvolva determinadas competências para o exercício da docência, o presente estudo teve por objetivo identificar as competências existentes nos professores dos cursos de Ciências Contábeis da região Nordeste. Classificada como uma pesquisa exploratório-descritiva, foi utilizada a pesquisa de campo com aplicação de questionário junto aos docentes dos cursos presenciais de Ciências Contábeis, localizados nas capitais nordestinas, obtendo-se uma amostra de 267 professores, que correspondem a 45,18% da população. Para realizar as análises descritiva e estatística foram utilizados os softwares Excel e SPSS. Os resultados evidenciam, quanto aos dados dos respondentes, que a maioria é do sexo masculino, correspondendo a 66,67% da amostra, com média de idade de 42 anos. No que se refere à formação acadêmica, a quase totalidade (94,76%) possui graduação em Ciências Contábeis, e 86,89% possui especialização. Os mestres correspondem a 52,81%, e destes, 61,78% são na área de Ciências Contábeis, e observou-se um percentual baixo de professores com doutorado (6,74%). Do total da amostra, 60,67% não têm como principal fonte de renda a docência, e apenas 20,97% têm como única atividade profissional o trabalho como professores. No que se refere à participação dos docentes em projetos de pesquisa e/ou extensão nas IES em que lecionam, apenas 35,21% afirmaram fazê-lo. Em relação à análise das competências, notou-se que todas as que foram propostas são constatadas nos professores dos cursos de Ciências Contábeis da região Nordeste para o exercício da docência, embora avaliadas por eles em escalas diferentes, havendo uma média elevada em todas as relacionadas na pesquisa, sendo a menor referente à didático-pedagógica. Quanto aos fatores propostos no estudo para tentar explicar quais podem contribuir para o docente apresentar melhor desempenho em uma determinada competência, em relação aos demais docentes, verificou-se que há diferença significativa em relação aos fatores: titulação, tempo de experiência como docente, carga horária na IES, tempo de experiência na profissão contábil e publicação em eventos, periódicos ou participação em projetos de pesquisa e/ou extensão, com destaque para projetos de pesquisa e/ou extensão, onde dez competências mostraram-se significantes. Conclui-se, a partir dos resultados da avaliação dos docentes sobre suas competências, que algumas necessitam de maior atenção por parte dos mesmos, principalmente no que se refere a um melhor preparo didático-pedagógico e que as competências estão em constante mudança e aperfeiçoamento, necessitando de atitude por parte do professor para se tornarem mais efetivas. Sugere-se também uma participação por parte das Instituições de Ensino Superior no que se refere a um maior comprometimento com a qualificação e atualização do corpo docente, ensejando condições para que as competências necessárias ao exercício docente possam ser melhor trabalhadas.

Palavras-chave: Competências. Professores. Ciências Contábeis. Nordeste.

ABSTRACT

Taking into account that the teacher is one of the main axes of the teaching-learning process, and for this reason it is essential that develops certain competences for the exercise of the teaching, the present study had for objective to identify the existent competences in the teachers of the courses of Accounting Sciences of the Northeast region. Classified as an exploratory-descriptive research, the field research was used with questionnaire application close to the teachers of the courses witness of Accounting Sciences, located in the Northeastern capitals, being obtained a sample of 267 teachers, that you/they correspond to 45,18% of the population. To accomplish the descriptive analyses and statistics the softwares Excel and SPSS were used. The results evidence, as for the respondents' data, that most is male, corresponding to 66,67% of the sample, with average of age of 42 years old. Regarding the academic formation, the almost totality (94,76%) it possesses graduation in Accounting Sciences, and 86,89% possesses specialization. The masters correspond to 52,81%, and of these, 61,78% are in the area of Accounting Sciences, and a percentile one was observed low of teachers with doctorate (6,74%). Of the total of the sample, 60,67% don't have as main source of income the teaching, and only 20,97% have as only professional activity the work as teachers. In what he refers to the teachers' participation in research projects or extension in IES in that they teach, only 35,21% affirmed to do it. In relation to the analysis of the competences, it was noticed that all the one that were proposed are verified in the teachers of the courses of Accounting Sciences of the Northeast region for the exercise of the teaching, although appraised for them in different scales, having a high average in all the related ones in the research, being to smallest regarding the pedagogical-didactical. As for the factors proposed in the study to try to explain which they can contribute to the teacher to present better acting in a certain competence, in relation to the other teachers, it was verified that there is significant difference in relation to the factors: teachers with higher titles compared to teachers with lower titles, time of experience as educational, workload in IES, time of experience in the accounting profession and publication in events, newspapers or participation in research projects or extension, with prominence for research projects or extension, where ten competences were shown significant. It is ended, starting from the results of the teachers' evaluation on their competences, that some need larger attention on the part of the same ones, mainly in what he refers to a better pedagogical-didactical preparation and that the competences are in constant change and improvement, needing attitude on the part of the teacher for if they turn more effective. She suggests her also participation on the part of the Institutions of Higher education in what refers to a larger compromising with the qualification and updating of the faculty, offering conditions so that the necessary competences to the educational exercise can be worked better.

Key-words: Competences. Teachers. Accounting. Northeast region.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AECC – Accounting Education Change Commission

AL – Alagoas

BA – Bahia

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CE – Ceará

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CES – Câmara de Educação Superior

FEA – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MA – Maranhão

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NBC-T – Normas Brasileiras de Contabilidade Técnicas

PB – Paraíba

PE - Pernambuco

PI – Piauí

RN – Rio Grande do Norte

SE – Sergipe

SPSS – Statistical Package for the Social Sciences

UNB – Universidade de Brasília

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Evolução do ensino da Contabilidade no Brasil	42
Figura 2 - Competências como fonte de valor para o indivíduo e para a organização.	54

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Cursos de Ciências Contábeis distribuídos pelas Regiões Brasileiras em fevereiro de 2008	28
Gráfico 2 - Cursos de Ciências Contábeis distribuídos pelos Estados da Região Nordeste em Fevereiro de 2008.....	29
Gráfico 3 - Sexo dos respondentes – geral e por Estado (em %)	89
Gráfico 4 - Professores com titulação de mestrado – por capitais da Região Nordeste (em %)	92
Gráfico 5 - Tipo de IES onde os docentes de Ciências Contábeis lecionam – total da amostra	96
Gráfico 6 - Carga horária dos docentes de Ciências Contábeis nas IES – total e por capitais da Região Nordeste – (em %).....	97
Gráfico 7 - Tempo de experiência como docente dos professores que lecionam nas IES das capitais da Região Nordeste – total e por Estado (em %)	101

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Número de IES brasileiras de 1808 a 1996.....	33
Quadro 2 - Competências para o ensino e pesquisa.....	38
Quadro 3 - Competências e atributos mensuráveis.....	81

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Cursos de mestrado e doutorado em Ciências Contábeis no Brasil	43
Tabela 2 - Quantidade de IES cadastradas no INEP que oferecem o curso de Ciências Contábeis.	76
Tabela 3 - IES que oferecem o curso de Ciências Contábeis que foram excluídas da pesquisa.....	77
Tabela 4 - População e amostra do estudo (por capital da Região Nordeste).....	88
Tabela 5 - Média de idade dos respondentes – total e por capital da Região Nordeste (em anos).....	89
Tabela 6 - Áreas da especialização em Ciências Contábeis dos professores que possuem curso <i>Latu Sensu</i> (em %)	91
Tabela 7 - Áreas da especialização em outras áreas do conhecimento dos professores que possuem curso <i>Latu Sensu</i> (em %).....	91
Tabela 8 - Professores que possuem mestrado na área de Ciências Contábeis – por capitais da Região Nordeste (em %).....	93
Tabela 9 - Professores com titulação de doutorado por capitais da Região Nordeste (em %).....	94
Tabela 10 - Áreas do conhecimento escolhidas pelos professores que não fizeram doutorado em Ciências Contábeis (em %).....	94
Tabela 11 - Tipo de IES onde lecionam os professores titulados como doutores (em %).....	95
Tabela 12 - Tipo de IES onde os docentes de Ciências Contábeis lecionam – por capitais da Região Nordeste (em %).....	97
Tabela 13 - Áreas de trabalho dos professores de Ciências Contábeis das capitais da Região Nordeste que exercem outra atividade profissional (em %).....	99
Tabela 14 - Experiência prática dos professores que lecionam nas IES das capitais da Região Nordeste na profissão contábil (em %)	100
Tabela 15 - Proficiência em outros idiomas dos professores que lecionam nas IES das capitais da Região Nordeste (em %)	102
Tabela 16 - Proficiência em outros idiomas por Estado (em %)	103
Tabela 17 - Forma de atualização dos professores que lecionam nas IES das capitais da Região Nordeste (em %).....	103

Tabela 18 - Razões da não participação dos professores que lecionam nas IES das capitais da Região Nordeste em projetos de extensão e/ou pesquisa (em %)	105
Tabela 19 - Publicação em eventos dos professores que lecionam nas IES das capitais da Região Nordeste (em %).....	105
Tabela 20 - Abrangência dos artigos publicados em eventos pelos professores que lecionam nas IES das capitais da Região Nordeste (em %).	106
Tabela 21 - Publicação em periódicos dos professores que lecionam nas IES das capitais da Região Nordeste (em %).....	107
Tabela 22 - Abrangência dos artigos publicados em periódicos pelos professores que lecionam nas IES das capitais da Região Nordeste (em %).	107
Tabela 23 - Estatística básica de todos os atributos das competências	109
Tabela 24 - Estatística básica das competências	110
Tabela 25 - Resultado do teste t para o nível de titulação mínima de Doutor.....	113
Tabela 26 - Resultado do teste t para o nível de titulação mínima de Mestre.	115
Tabela 27 - Resultado do teste t para tempo de docência.....	117
Tabela 28 - Resultado do teste t para carga horária inferior a 16 horas.	119
Tabela 29 - Resultado do teste t para carga horária mais de 40 horas.	121
Tabela 30 - Resultado do teste t para carga horária de dedicação exclusiva.	123
Tabela 31 - Resultado do teste t para tempo de experiência na profissão contábil.	125
Tabela 32 - Resultado do teste t para publicação de artigos em eventos.....	126
Tabela 33 - Resultado do teste t para publicação de artigos em periódicos.	128
Tabela 34 - Resultado do teste t para participação em projetos de pesquisa e extensão.....	129

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	21
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO	21
1.2 CARACTERIZAÇÃO DO PROBLEMA.....	26
1.3 OBJETIVOS.....	27
1.3.1 Objetivo geral	27
1.3.2 Objetivos específicos	27
1.4 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO	27
1.5 JUSTIFICATIVA.....	29
1.6 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	32
2. O ENSINO SUPERIOR E O ENSINO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS	33
2.1 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	33
2.1.1 Aspectos do desenvolvimento histórico	33
2.1.2 Docência universitária	35
2.1.3 Formação docente	36
2.2 ENSINO DA CONTABILIDADE	39
2.2.1 O ensino da Contabilidade no Brasil	39
2.2.2 Docência em Contabilidade	43
2.2.3 Qualidade do ensino em Ciências Contábeis.....	46
3 COMPETÊNCIAS	50
3.1 INTRODUÇÃO À TEMÁTICA DAS COMPETÊNCIAS	50
3.2 COMPETÊNCIAS DA ORGANIZAÇÃO E COMPETÊNCIAS DO INDIVÍDUO	51
3.3 CONCEITO	52
3.4 DIMENSÕES DA COMPETÊNCIA	56
3.5 COMPETÊNCIAS E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR	57
3.6 CONJUNTO DE COMPETÊNCIAS APLICÁVEIS A UM DOCENTE EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS	59
3.6.1 Domínio da área de conhecimento.....	59
3.6.2 Domínio da área didático-pedagógica.....	61
3.6.3 Relacionamento interpessoal	62
3.6.4 Trabalho em equipe	63

3.6.5 Criatividade	64
3.6.6 Visão sistêmica	65
3.6.7 Comunicação	66
3.6.8 Liderança	67
3.6.9 Planejamento	68
3.6.10 Comprometimento.....	69
3.6.11 Ética	70
3.6.12 Proatividade	70
3.6.13 Flexibilidade	71
3.6.14 Empatia	72
4. METODOLOGIA	74
4.1 TIPOLOGIA DA PESQUISA QUANTO AOS OBJETIVOS	74
4.2 TIPOLOGIA DA PESQUISA QUANTO AOS MÉTODOS E ABORDAGEM DO PROBLEMA.....	74
4.3 TIPOLOGIA DA PESQUISA QUANTO AOS PROCEDIMENTOS	75
4.4 POPULAÇÃO E AMOSTRA	75
4.5 QUESTIONÁRIO	79
4.6 COLETA DE DADOS.....	81
4.7 PRÉ-TESTE.....	82
4.8 DETERMINAÇÃO DE FATORES PARA APURAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS	83
4.9 TRATAMENTO DOS DADOS E PROCEDIMENTOS ESTATÍSTICOS	84
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	87
5.1 RESULTADOS DA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO	87
5.1.1 Dados dos respondentes	87
5.1.2 Formação acadêmica.....	90
5.1.3 Experiência profissional	100
5.1.4 Pesquisa e extensão	104
5.2 ANÁLISE ESTATÍSTICA.....	108
5.2.1 Análise dos atributos	108
5.1.2 Análise das competências.....	110
5.2.2.1 <i>Domínio da área de conhecimento</i>	111
5.2.3 Análise a partir dos fatores estabelecidos no estudo	112

5.2.3.1 <i>Titulação</i>	113
5.2.3.1.1 Doutorado	113
5.2.3.1.2 Mestrado	115
5.2.3.2 <i>Tempo de experiência como docente</i>	116
5.2.3.3 <i>Dedicação</i>	119
5.2.3.3.1 Menos de 16 horas	119
5.2.3.3.2 Mais de 40 horas	121
5.2.3.3.3 Dedicação exclusiva	122
5.2.3.4 <i>Tempo de experiência em contabilidade</i>	124
5.2.3.5 <i>Pesquisa e extensão</i>	126
5.2.3.5.1 Publicação de artigos em eventos	126
5.2.3.5.2 Publicação de artigos em periódicos	127
5.2.3.5.3 Participação em projetos de pesquisa e/ou extensão	129
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
6.1 Limitações e sugestões de pesquisas futuras	137
REFERÊNCIAS	139
APÊNDICES	145
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA	146
APÊNDICE B - LISTA DAS SIGLAS DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO	
COMPONENTES DA AMOSTRA – POR ESTADO	151

1. INTRODUÇÃO

As mudanças ocasionadas pelo processo da globalização têm exigido rápidas transformações em basicamente todos os setores da atividade humana, aqui incluídas a economia e a educação, o que tem levado a um repensar constante sobre o que precisa ser modificado e aperfeiçoado nas pessoas e nas organizações para se adequarem às novas tendências impostas pela realidade atual. No contexto das Instituições de Ensino Superior (IES), sejam públicas ou privadas, as mudanças atuais têm impactado de forma ainda mais acelerada em comparação a outros segmentos, visto serem indissociáveis os avanços tecnológicos e científicos do processo educacional, principalmente o de nível superior.

A educação, produto do processo educacional, tem sido considerada como a maneira mais eficaz de incluir os indivíduos no processo de desenvolvimento econômico e social e de proporcionar base para diminuição da exclusão social, seja por produzir conhecimento e pesquisa, ou por formar profissionais que de alguma maneira vão estar a serviço do sistema. (ZAINKO, 2003) Por esta razão, a preocupação com a qualidade do ensino, notadamente o de nível superior, tem sido uma constante na conjuntura atual.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

No Brasil, adicionalmente aos reflexos do fenômeno da globalização, ou talvez mesmo como decorrência deles, verificou-se, nos últimos anos, uma rápida expansão do ensino superior, o que o tem colocado no papel de objeto de preocupação de pesquisadores e de órgãos governamentais, sendo o foco dos estudos e análises direcionados, quase sempre, para aspectos como eficácia e qualidade.

A universidade é vista como instrumento importante para a formação das pessoas, cabendo a ela o ensino da reflexão crítica, através do ensino, pesquisa e extensão, com o objetivo de preparar o universitário do ponto de vista científico-técnico, mas também ético-político. Essa visão é ampla por contemplar as necessidades e interesses da sociedade, pois o conhecimento e sua aplicação técnica só têm valor quando legitimados pela mesma (VIDAL, 2002).

A formação universitária não deve se restringir apenas à formação técnico-científica, mas deve contemplar a formação humana de seus alunos, pois mais que formar um profissional, cabe a instituição de ensino preparar o discente para entender o ambiente social em que está inserido e, compreendendo-o, poder contribuir para a solução dos problemas nele encontrados. Tal entendimento é ainda mais significativo no particular de cursos das áreas de Ciências Humanas e de Ciências Sociais.

No que diz respeito aos cursos de Ciências Contábeis, corroborando com essa idéia, Wolk et al (1997, p. 469) salientam que as mudanças ocasionadas pela globalização da economia, o crescimento da tecnologia e a crescente competição têm exigido mudanças na Contabilidade para se adequar à realidade do século XXI. Diante disso, os docentes têm desafios à vista, para conseguirem adequar os programas tradicionais a essa nova realidade, o que faz necessário inovar no ensino contábil. Em outros termos, o processo ensino-aprendizagem não pode ser praticado de forma dissociada da realidade que se vive.

No âmbito do processo ensino-aprendizagem, os agentes centrais e, portanto, de maior importância e destaque são o docente e o discente, cada um com responsabilidades distintas dentro do processo, mas que precisam estar em constante sintonia para que o resultado esperado seja eficaz. Apesar dessa reconhecida necessidade de interação entre docente e discente, as mudanças experimentadas na atualidade têm atingido de forma mais acentuada o docente, já que uma grande parte da responsabilidade no processo educacional está sob sua responsabilidade.

Um desafio importante para todos os educadores é o de instigar seus alunos a buscarem um aprendizado constante, fazendo com que compreendam e internalizem a importância do *aprender a aprender*, desenvolvendo a partir dessa nova perspectiva, uma maior capacidade de se adaptarem às circunstâncias que se apresentarão em seu meio ambiente, e que são rapidamente mutáveis. Nesse sentido, é imprescindível que os programas universitários não se restrinjam apenas a uma simples passagem de conhecimentos, mas que se concentrem “no desenvolvimento das habilidades, competências e valores que gerem a capacitação pessoal e profissional do educando” (OLIVEIRA, 2002, p. 6).

Nesse contexto, o papel do docente passa a ter uma importância fundamental, pois a ele caberá a responsabilidade de conduzir da melhor maneira

possível, baseado em sua formação acadêmica, profissional, pedagógica, social e política, além de sua capacidade e competências, o processo que culminará com a formação dos discentes.

No entanto, a despeito da abrangência dessas necessidades, a formação do professor universitário nem sempre tem alcançado todas essas esferas de forma satisfatória, principalmente, quando se fala em formação didático-pedagógica, o que não tem parecido importante na contratação de professores no ensino superior, onde são exigidos títulos e certificados de experiência, e nenhuma comprovação de que o professor tem um bom desempenho didático em sala de aula (VIDAL, 2002).

Essa realidade genérica não difere nos cursos de Ciências Contábeis, como apontam diversos estudos, a exemplo de Nossa (1999a) e Silva (2007), o que se deve em parte ao fato do curso ser ofertado como bacharelado, já habilitando para a prática docente. O crescimento da oferta de cursos de graduação em Ciências Contábeis no Brasil, que no ano de 2008, de acordo com dados do INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, já era ofertado em 1.002 instituições de ensino superior, tem despertado a preocupação com a qualidade do corpo docente, devido à sua importância no processo da educação.

O número de cursos de graduação é considerado bastante elevado, principalmente se considerarmos o número de programas de pós-graduação *Stricto Sensu* na área de Ciências Contábeis, que hoje totalizam 18 cursos de acordo com dados da CAPES, sendo 9 localizados na região Sudeste, 3 na região Nordeste, 4 na região Sul, 1 na região Norte, e um programa multiinstitucional (UNB/UFPB/UFRN), que contempla o Distrito Federal, no Centro-Oeste, e a Paraíba e o Rio Grande do Norte, no Nordeste.

A relação entre quantidade de cursos de graduação e programas de pós-graduação *Stricto Sensu* é efetuada devido à Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96) exigir em seu artigo 66, que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

As competências que precisam ser desenvolvidas nos discentes do ensino superior constam em documentos oficiais, como, no caso específico do curso de Ciências Contábeis, a Resolução CNE/CES nº 10/2004. No entanto, além das exigidas através de órgãos oficiais da área de educação, outras competências têm sido necessárias para o bom desempenho dos futuros profissionais, que são

exigidas pelos discentes e instituições de ensino superior, diante da atividade de ensino do docente, isto sem esquecer das necessidades identificadas no mercado de trabalho.

Para que possa ser possível trabalhar nos discentes todas as competências prescritas e requeridas, é necessário que o corpo docente também seja dotado, no mínimo, daquelas que são exigidas pela Resolução CNE/CES nº10/2004. No entanto, os docentes podem ser dotados de outras competências que os auxiliarão de maneira bastante eficiente no processo ensino-aprendizagem.

Enquanto do discente se espera o desenvolvimento de habilidades que o tornem capacitado a exercer a profissão com zelo, como a capacidade de visualizar a ciência contábil de forma sistêmica, trabalhar em equipe, aplicar adequadamente os conhecimentos contábeis em situações da prática cotidiana, obedecendo aos preceitos da ética, ao docente é necessário o desenvolvimento de competências que o habilitem a exercer com mais propriedade seu trabalho como educador, incluindo-se domínio da área de conhecimento e didático-pedagógica, comunicação, planejamento, comprometimento e ética, dentre outras. É importante que o professor tenha compreensão da totalidade de seu ofício, e desenvolva os atributos percebidos na sua prática docente como essenciais.

A literatura da área educacional enfatiza que o domínio do conhecimento técnico sobre determinada matéria/disciplina não é o único fator que garante sucesso no exercício da prática docente, fazendo-se necessário que os docentes tenham consciência de que existem outras variáveis que interferem no processo ensino-aprendizagem, tendo o perfil do professor e os métodos e técnicas de ensino influência na qualidade do ensino (SILVA, 2007).

Assim sendo, insere-se no contexto da formação docente o que se pode denominar de competências, que englobam mais que conhecimento, onde estão contempladas a formação acadêmica e experiências profissionais. Competência pode ser entendida como o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que contribuem para que haja resposta adequada às demandas do trabalho que um indivíduo exerce. No seu contexto embutem-se de que forma as pessoas utilizam-se de seus conhecimentos na prática para resolverem da melhor forma as situações diárias, que podem apresentar imprevistos, limitações e serem mutáveis num curto espaço de tempo.

Gauthier et al (2006, p. 61) salientam que:

Se o professor é um agente de primeira importância na busca da excelência educacional e se o desenvolvimento dos saberes que ele utiliza é uma condição para a profissionalização, quais são então as práticas, os saberes, as competências que aumentam a eficácia do ensino? Responder a essa pergunta significa, de um certo modo, identificar um repertório de conhecimentos próprios ao ofício de professor.

Essa afirmação leva à reflexão de como isso se dá no ensino contábil, pois Nossa (1999a) cita pesquisas como as de Ludicibus e Marion (1986), Gomes (1978), Favero (1992), Franco (1992) e o estudo da Organização das Nações Unidas (1994), que apontam professores despreparados para o exercício da docência, o fato da profissão de professor ser visualizada apenas como complemento salarial, a necessidade de preparo em nível de pós-graduação *Stricto Sensu* e melhor preparo pedagógico dos docentes, bem como integração nas atividades de pesquisa e ensino.

No ano de 1989, a AECC (*Accounting Education Change Commission*), apud Barenbaum et al (1995), formada com o objetivo global de efetuar mudanças no âmbito acadêmico para preparação de contadores, já salientava a necessidade de que fossem revisados os métodos pedagógicos para tornar mais efetivo o ensino contábil, permitindo que os estudantes se tornassem ativos, independentes e aptos a resolverem problemas, ao invés de serem agentes passivos de informação. Apesar de quase uma década de tal constatação, parece que o cenário atual necessita ainda dessa mudança.

Sendo assim, é necessário repensar quais são as estratégias implementadas pelos docentes para tornar o processo de ensino eficaz, pois ao professor cabe a escolha de estratégias de ensino que se mostrem adequadas e que causem impactos positivos no aprendizado dos discentes (eficácia). Isso, no entanto, só se torna possível se o professor tiver plena consciência da importância do seu papel e da necessidade de realizar avaliação contínua na sua atividade docente, para que se possam alcançar melhorias.

As respostas proporcionadas pelo ensino podem depender em parte das competências dos docentes, pois ao professor cabe uma parcela significativa da responsabilidade dentro do processo de ensino, embora também recaia sobre o

discente uma parte dessa responsabilidade. As competências dos professores podem ser decisivas para empreender um processo eficaz, pois permitem ao docente saber desenvolver melhor suas atividades e lidar com as situações encontradas em seu ambiente de trabalho, além de auxiliar na capacidade de influenciar os discentes em relação as suas responsabilidades pessoais no processo de aprendizagem.

1.2 CARACTERIZAÇÃO DO PROBLEMA

Devido à necessidade de acompanhar as mudanças econômicas e sociais, o curso de Ciências Contábeis necessita constantemente se adequar às novas tecnologias e processos, o que enseja que os professores também acompanhem essa evolução, para que possam formar discentes qualificados. Como salienta Nossa (1999b, p.1), “a principal organização que deve preparar os profissionais do futuro é a instituição de ensino superior”, e, por esta razão, muito tem sido cobrado por parte das instituições de ensino para o alcance desse objetivo.

Tardif (2002) salienta que, na maioria dos países ocidentais, os sistemas escolares vêm-se diante de exigências, expectativas e desafios sem precedentes, e que, mais especificamente nos professores, essa situação crítica repercute com mais força. O autor chama a atenção para o fato das pessoas se questionarem cada vez mais sobre o valor do ensino e os resultados obtidos através dele, enfocando que as reformas anteriores na área educacional tratavam muito mais das questões referentes ao sistema ou à organização curricular, e atualmente o foco tem sido a profissão docente, no que se refere à formação dos professores e organização de seu trabalho cotidiano.

Cabe destacar ainda a necessidade de melhorias nos cursos de Ciências Contábeis, diante do contexto das alterações vividas hoje pela sociedade, particularmente pelo desejo, repetidas vezes, manifestado pelos dirigentes do país, de ampliar o papel do Brasil no cenário econômico mundial. Para que tal intento seja alcançado, a classe contábil muito tem a contribuir, considerando o entendimento do papel que a contabilidade desempenha no contexto dos negócios. Esta é uma razão suficientemente forte para que se busque uma formação profissional sólida, que depende em grande parte da qualidade do ensino recebido.

Diante de todos esses aspectos relacionados por pesquisas na área da educação contábil e ainda das mudanças no mundo empresarial, o que tem requerido uma célere adequação do ensino contábil para preparação dos futuros profissionais, ensejando na necessidade de que o professor desenvolva competências para o processo de ensino, uma questão que emerge é: **Quais competências são identificadas em professores dos cursos de Ciências Contábeis da região Nordeste para o exercício da docência?**

1.3 OBJETIVOS

Para responder ao problema de pesquisa proposto, torna-se necessário definir o objetivo geral, que de acordo com Cervo e Bervian (2002, p. 83) é onde se procura determinar o propósito do pesquisador com a realização do estudo, bem como os objetivos específicos, que propõem o aprofundamento das intenções expressas no objetivo geral.

1.3.1 Objetivo geral

- Identificar as competências existentes nos professores dos cursos de Ciências Contábeis da região Nordeste para o exercício da docência.

1.3.2 Objetivos específicos

- Discutir competências e habilidades necessárias ao docente de ensino superior.
- Relacionar competências aplicáveis a docentes do curso de Ciências Contábeis.
- Identificar cursos e docentes de Ciências Contábeis do Nordeste.
- Conhecer o perfil dos docentes de Ciências Contábeis das instituições de ensino superior localizadas na região Nordeste.

1.4 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

Quando se fala em processo de educação superior, várias são as variáveis que podem ser estudadas: corpo discente ou docente, currículo,

interdisciplinaridade, avaliação de qualidade, dentre outras. No entanto, o presente estudo tem como foco a formação do corpo docente, entendendo-se nesse sentido que o desenvolvimento de competências para a prática docente é decorrente da formação do professor. O estudo, portanto, não busca compreender outro aspecto que poderia ser examinado dentro do contexto da educação contábil.

Dados do INEP (2008), referentes a fevereiro/2008, revelam que existiam 1.002 cursos de Ciências Contábeis em todo o país, distribuídos da seguinte maneira:

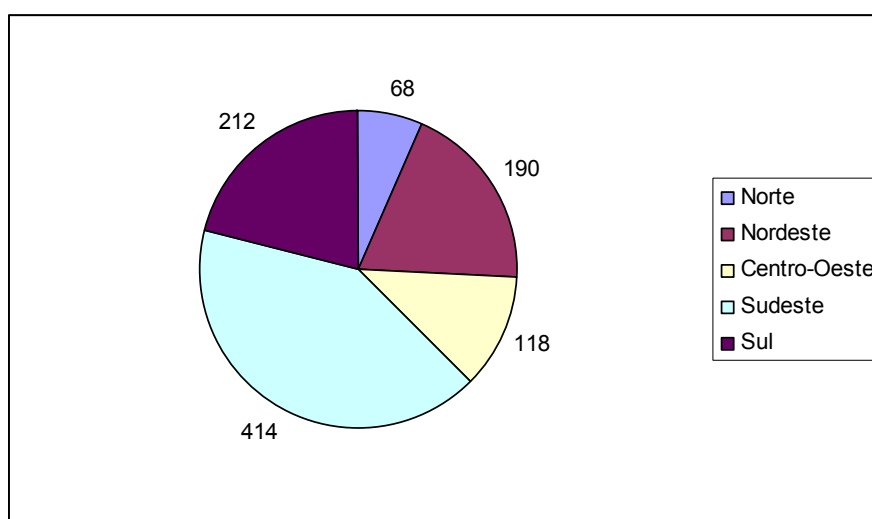


Gráfico 1 – Cursos de Ciências Contábeis distribuídos pelas Regiões Brasileiras em fevereiro de 2008

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados do INEP, 2008.

Em termos percentuais, a distribuição dos cursos de Ciências Contábeis se apresenta da seguinte forma: região Sudeste (41,32 %), Sul (21,16%), Nordeste (18,96%), Centro-Oeste (11,77%) e Norte (6,79%). Devido ao número elevado de instituições e, conseqüentemente, de docentes que lecionam nas mesmas, o estudo será restringido às instituições localizadas na região Nordeste. Essa escolha se deu também pelo Programa Multiinstitucional e Inter-Regional se inserir em dois Estados do Nordeste.

Nessa região, de acordo com dados do INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2008), existem 190 cursos de Ciências Contábeis, assim distribuídos:

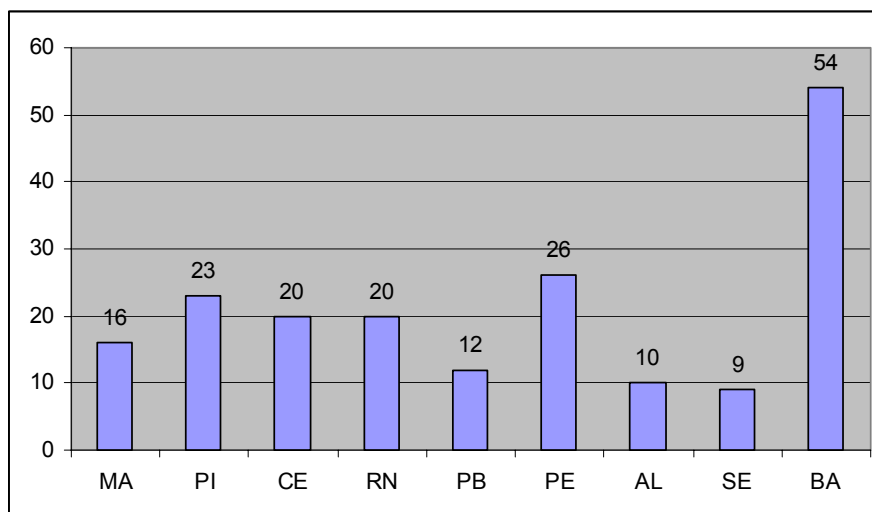


Gráfico 2 - Cursos de Ciências Contábeis distribuídos pelos Estados da Região Nordeste em Fevereiro de 2008

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados do INEP, 2008.

Por considerar que o número de instituições no Nordeste é elevado, é preciso demarcar ainda mais a amostra do estudo. Por esta razão, em virtude da acessibilidade, a amostra do estudo será constituída apenas pelas instituições públicas e privadas que estão localizadas nas capitais do Nordeste, que totalizam 108 IES.

O corpo docente a ser examinado é composto pelos professores que fazem parte do curso de Ciências Contábeis e lecionam apenas as disciplinas de Contabilidade, não compondo objeto desse estudo, portanto, professores de outros cursos que lecionam disciplinas no curso de Ciências Contábeis (administradores, economistas, filósofos, bacharéis em Direito, sociólogos, dentre outros).

Tendo em vista a oferta de cursos de contabilidade na modalidade à distância, o qual também tem crescido nos últimos anos, salienta-se que os docentes que atuam nessa modalidade não foram inclusos como objeto desta pesquisa, a qual se restringe a examinar o corpo docente dos cursos presenciais.

1.5 JUSTIFICATIVA

É a partir de avaliações do processo de ensino superior que se podem identificar as situações problemáticas, indicando quais são as soluções para corrigi-las, bem como quais são os novos rumos para a prática universitária. A realização de avaliações deve ser efetuada não só por parte de órgãos governamentais ligados

à educação, mas também por parte de pesquisadores, no intuito de analisar as diversas dimensões que formam esse processo.

Souza e Nascimento (2005, p.2) asseguram que “a avaliação da qualidade do ensino é uma questão recorrente e deve fazer parte das preocupações de todos aqueles que estão inseridos nessa atividade”. Neste estudo optou-se por analisar os docentes dos cursos de Ciências Contábeis, pois diversos estudos têm apontado falhas em sua formação.

O estudo se propõe a investigar quais as competências dos docentes para o exercício de ensino em Ciências Contábeis. Gauthier et al (2006) afirmam que “embora sejam muitos os problemas inerentes à pesquisa de um repertório de conhecimentos próprios ao ensino, nem por isso tal pesquisa é vã. Ao contrário, muitos fazem dela o caminho obrigatório para melhorar a educação...”. Nesse sentido, Lima (2005, p. 23) afirma que “não discutir o papel do professor de nível superior na sociedade, bem como os resultados do seu trabalho, as técnicas, os saberes requisitados na atividade ensino, é deixar em aberto às questões que permeiam a formação docente”.

No estudo de Nossa (1999b) são citadas várias pesquisas que constataam a falta de preparo dos docentes, a maioria concentrada nas décadas de 80 e 90, a exemplo de Ludícibus e Marion (1986), Favero (1992), Franco (1992) e o estudo da Organização das Nações Unidas (1994). O crescimento no número de programas *Stricto Sensu* na área de Contabilidade ocorreu a partir do ano de 2000, portanto, é importante verificar se houve melhoria na formação dos docentes da área, já que uma das causas apontadas para o despreparo é a insuficiência de programas de mestrado e doutorado.

Outro aspecto percebido nas pesquisas sobre educação na área contábil é que não tem sido abordada a questão da formação do corpo docente na região Nordeste. Pesquisas recentes têm focado outros aspectos, como a de Mulatinho (2007), que analisa a adequação das grades curriculares para a formação dos contadores e insere como amostra os estados da Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte; e o estudo de Silva (2007) que avalia a qualidade do ensino e pesquisa nos cursos superiores do estado de Pernambuco.

No entanto, os estados analisados foram contemplados por cursos de mestrado em Ciências Contábeis desde o ano de 2000 - primeiramente com o da UNB/UEPB/UFPE e UFRN e depois com o mestrado da UFPE separadamente, o

que pode acarretar resultados que não condizem com a realidade dos demais estados da região, que não possuem cursos de mestrado na área.

Assim sendo, entende-se que a presente pesquisa poderá ser útil no sentido de verificar a realidade de todos os estados da região Nordeste, que congrega 18,96% do total dos cursos de Ciências Contábeis existentes no país, embora se restrinja aos cursos localizados nas capitais dessa região, fornecendo informações que possibilitem a reflexão por parte de professores e instituições sobre a qualidade de ensino que tem sido ofertada aos futuros profissionais.

Essa qualidade é enfocada aqui através da figura do professor e suas possíveis competências. Entende-se que apesar de outras variáveis serem importantes dentro do contexto educacional de nível superior, a exemplo da definição da estrutura curricular, projeto pedagógico do curso, infra-estrutura da IES, dentre outros, um dos eixos centrais desse processo é, sem nenhuma dúvida, o docente. Em virtude disso, torna-se essencial, e porque não dizer preciso, adentrar de forma mais profunda nesse universo, através de pesquisas que possam de alguma forma contribuir para a reflexão da prática docente e da sua importância dentro do processo educacional.

A constatação da ausência de algumas competências consideradas essenciais poderá ensejar na transformação do perfil desse docente, bem como no aumento da discussão sobre a estruturação do trabalho cotidiano do professor, e na necessidade de serem repensados, dentro das instituições de ensino superior, de que forma essas competências podem ser desenvolvidas ou ampliadas.

Uma outra motivação e justificativa diz respeito à proposta de competências necessárias ao docente de Ciências Contábeis a serem sugeridas neste trabalho. O estudo de Cardoso (2006) propõe um conjunto de competências para os contadores, dividindo-as em quatro grupos: *específicas*, de *conduta e administração*, de *gerenciamento e informação* e *competências de comunicação*. No entanto, apesar de algumas destas poderem se adequar ao profissional da área de ensino contábil, acredita-se que outras, principalmente voltadas para a área pedagógica, são de fundamental importância, e que, portanto, necessitam serem abordadas em pesquisas educacionais. Durante o desenvolvimento dessa pesquisa não foi encontrado nenhum trabalho de Mestrado ou Doutorado que contemplasse a temática competências no que diz respeito ao corpo docente dos cursos de Ciências Contábeis, portanto, espera-se contribuir para a discussão à respeito desse tema

dentro das pesquisas sobre Educação Contábil.

Dessa forma, a partir das informações oferecidas, espera-se que possam ser induzidas ações que potencializem a melhoria contínua do processo de educação superior em contabilidade, especificamente no que se refere à formação do corpo docente, visto que essa tem sido apontada como um dos principais elementos para uma boa formação profissional.

1.6 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A dissertação está estruturada em seis capítulos, além das referências e apêndices, organizados da seguinte forma:

Capítulo 1 – discute os aspectos introdutórios do estudo, sendo apresentados o problema de pesquisa, os objetivos, a delimitação da pesquisa e a justificativa da escolha do tema, bem como a estruturação do trabalho.

Capítulo 2 – trata da revisão da literatura, sendo abordados aspectos referentes ao ensino superior no Brasil, com ênfase no ensino Contábil, qualidade do ensino e formação do corpo docente.

Capítulo 3 – apresenta a fundamentação teórica do trabalho referente às Competências, sendo tratados: aspectos iniciais sobre o tema, conceitos, relação do tema como a formação docente e as competências que podem ser aplicáveis a um docente de Ciências Contábeis.

Capítulo 4 – corresponde à apresentação da metodologia do estudo, atendendo-se a questões relativas às tipologias da pesquisa, população e amostra, coleta e análise dos dados utilizados na pesquisa.

Capítulo 5 – refere-se à análise dos resultados da pesquisa. São apresentadas as análises dos dados referentes aos questionários aplicados junto aos docentes dos cursos de Ciências Contábeis das instituições de ensino superior localizadas na região Nordeste e os resultados obtidos nestas análises.

Capítulo 6 – mostra as considerações finais do estudo, bem como as limitações da pesquisa e sugestões para pesquisas futuras.

2. O ENSINO SUPERIOR E O ENSINO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

2.1 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Este tópico foi elaborado com o intuito de colaborar no entendimento da importância do ensino superior, discutindo-se, nesse contexto, sua evolução, tendo como foco a formação docente e sua formação pedagógica.

2.1.1 Aspectos do desenvolvimento histórico

O ensino superior no Brasil desenvolveu-se a partir da criação da Escola de Cirurgia e Medicina da Bahia, no ano de 1808, embora se possa considerar a criação dos cursos de arte e teologia no colégio jesuíta da Bahia (Real Colégio de Jesus), em 1572, como um marco do início da educação superior no Brasil (PACHANE, 2003).

O número de instituições de ensino superior foi aumentando com o tempo, o que pode ser considerado previsível, diante do crescimento econômico e populacional do país, que tornava necessário obter profissionais com formação nas mais diversas áreas. Até o ano de 1945 o aumento no número de instituições se deu de forma gradativa, mas a partir da década de 50 a expansão começou a se dar de forma mais acelerada, conforme demonstra o quadro abaixo.

Período	N.º de IES criadas	N.º de IES acumulado	Observações
1808	01	01	Escola de Cirurgia e Medicina da Bahia
de 1808 a 1890	13	14	1890 – data da Proclamação da República
de 1890 a 1930	72	86	1930 – queda da chamada República Velha
de 1930 a 1945	95	181	1945 – data da restauração democrática e do sufrágio universal e secreto
de 1945 a 1960	223	404	
de 1960 a 1967	267	671	
de 1967 a 1996	251	922	até 30/04/96

Quadro 1 - Número de IES brasileiras de 1808 a 1996

Fonte: Teixeira (1969, p.50-51) e INEP (1998^a apud NOSSA 1999a, p. 10)

Em 2006, de acordo com dados do INEP, o número total de instituições era de 2.270, denotando um aumento de 1.348 IES em dez anos (1996 a 2006).

De acordo com Pachane (2003), os primeiros professores das instituições de ensino superior foram trazidos de universidades da Europa, e com a expansão dos

cursos superiores ocorrida após a Proclamação da República, houve a necessidade de ampliar o corpo docente, o que fez com que profissionais de renome que tivessem sucesso em suas atividades profissionais começassem a ser procurados para assumir tal tarefa.

A preocupação com a qualidade do ensino tornou-se mais latente diante do aumento considerável de instituições, o que acarretou a necessidade de mais pessoas para exercerem o papel de docente. Nesse contexto, de acordo com Vasconcelos (1996), passaram a ser recrutados profissionais sem experiências na docência ou preparo para exercer esse papel. Nossa (1999a, p. 9) destaca que esse crescimento “aconteceu na forma quantitativa: aumentaram-se apenas as instituições, os cursos e as vagas; não houve uma maior preocupação com os aspectos qualitativos”.

Os órgãos governamentais começaram a se preocupar com a qualificação dos profissionais atuantes no papel de docentes universitários. O Conselho Federal de Educação (CFE), em 1965, através do Parecer n.º 977/65, sinalizou a importância de um preparo para esses profissionais, salientando que uma das grandes falhas do ensino superior brasileiro se dava em função de não haver mecanismos capazes de assegurar a formação de quadros de docentes qualificados, o que com o tempo ocasionou na expansão desse ramo “com professores improvisados e conseqüentemente com rebaixamento de seus padrões” BERBEL (1994, p.25 apud NOSSA, 1999a).

Ainda de acordo com o CFE, para que houvesse a ampliação de matrículas nos cursos superiores, era necessário que houvesse uma política objetiva e eficaz de treinamento apropriado para os professores universitários, e o instrumento normal desse treinamento seriam os cursos de pós-graduação. Nesse contexto, a pós-graduação consistiria como a principal maneira para habilitar os docentes universitários. Entretanto, não existem diretrizes referentes à formação didático-pedagógica na legislação brasileira, o que se reflete na não-obrigatoriedade de disciplinas de caráter pedagógico na estrutura dos currículos dos programas de pós-graduação *Stricto Sensu* (LIMA, 2006).

2.1.2 Docência universitária

O instrumento legal que faz menção à formação do docente para o ensino superior é a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96), a qual, em seu artigo 66, salienta que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Pachane (2004, p.4) salienta que mesmo diante da ampliação da discussão sobre a necessidade de formação pedagógica do professor universitário, verifica-se que ainda existem membros “da comunidade acadêmica e indivíduos responsáveis pelas políticas educacionais nacionais que entendem o preparo pedagógico para o exercício da docência como algo supérfluo”, mencionando ainda que a legislação brasileira educacional é omissa em relação à formação pedagógica do professor universitário.

Ricci (2003, p.92), no entanto, salienta os aspectos positivos da LDB quando mostra que “toda a prática administrativa e organização pedagógica da escola deverão ser coerentes com os valores estéticos, políticos e éticos que inspiram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, e que são valores e princípios que fundamentam o novo sistema educacional”.

Entende-se que a LDB demonstra preocupação com a formação pedagógica do professor a partir do momento que exige a preparação dos docentes em nível de pós-graduação, principalmente em programas de mestrado e doutorado, entendendo que esse preparo ocorrerá nestes cursos. Nesse sentido, caberia uma avaliação por parte de órgãos educacionais para saber se, de fato, este preparo está ocorrendo.

Lima (2006) apresenta que nas diretrizes dos cursos formulados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), a função do professor não pode se confundir com a de simples repasse e cobrança de conteúdo. Além dessa constatação, soma-se a idéia de que a universidade é local onde deve ser priorizada também a formação humana, política e social dos discentes. Portanto, nas instituições de ensino superior, faz-se necessário que o corpo docente tenha plena convicção de seu papel enquanto educadores e da forma que podem ser alcançados os objetivos esperados pelos discentes e pela sociedade de forma geral.

No entanto, o histórico do ensino superior brasileiro demonstra que profissionais de sucesso em sua área de atuação foram sendo chamados a tornarem-se professores, diante da necessidade crescente de pessoas para

preencher as vagas necessárias nas IES, sem que para isso fosse efetuado um processo de preparo em termos didático-pedagógicos, o que com o passar do tempo tornou-se uma questão relevante na avaliação do processo de ensino, diante das metodologias adotadas pelos docentes em seu exercício. Assim, o aumento das instituições de ensino superior, ao longo do tempo, e conseqüentemente dos docentes do ensino superior, fez com que a qualidade do ensino despendido fosse questionada.

Obviamente, quando se fala em qualidade de ensino superior, outras questões são de fundamental importância, como, por exemplo: a estrutura curricular e a própria instituição. No entanto, Nossa (1999b, p.1) mostra que a melhoria da qualidade do ensino depende principalmente “da seriedade, dedicação e compromisso assumido pelos professores na capacidade de formar bons profissionais e não apenas informá-los sobre alguns conceitos”.

Essa afirmação indica que apenas a formação técnica do professor não torna efetivo o processo de ensino, que se constitui de forma muito mais ampla, o que exige do docente uma formação didático-pedagógica, social, humana e política. Na ausência de um desses aspectos e do compromisso com o ensino, o resultado pode tornar-se insatisfatório ou até mesmo insuficiente, o que acabará por acarretar a formação de profissionais cujo desempenho poderá ser aquém do que o mercado exige. Cabe ressaltar que no ensino superior em Ciências Contábeis a ausência de qualidade no ensino pode ser ainda mais séria do que em outras áreas de conhecimento, diante da importância do contador na economia, de forma geral, pois é um profissional necessário em qualquer tipo de organização.

Diehl e Souza (2007) salientam que apesar do Ministério de Educação (MEC) deter a autoridade para concessão de autorização bem como efetuar o reconhecimento dos cursos de nível superior, é a própria instituição que oferta o curso que avalia a capacidade atingida pelos discentes. Logo, nesta tarefa, o docente terá um papel fundamental, que só poderá ser corretamente desempenhado se houver preparo adequado.

2.1.3 Formação docente

Considerado um tema bastante passível de discussão, a formação dos docentes é foco de muitas pesquisas e estudos, dada sua importância no contexto

educacional. Medley (1979 apud Gauthier et al, 2006) salienta que a pesquisa sobre o ensino tem origem em trabalhos remotos como os de Kratz (1896), quando se buscava conhecer as características de um bom professor. Até meados da década de 50, a eficiência do ensino estava ligada principalmente a alguns traços da personalidade do professor, sendo essas pesquisas motivadas por razões administrativas, com o objetivo de melhorar o processo de seleção e avaliação dos docentes.

Em 1986, o relatório *Tomorrow's Teachers*, do Grupo Holmes, órgão norte-americano constituído por um grupo de representantes das faculdades e colégios de uma centena de universidades de pesquisa, afirma que o fato da educação estar mal estaria de certa forma associado com aqueles que ensinam e carecem de saberes profissionais fundamentais, sendo preciso melhorar a formação dos futuros professores e profissionalizar o magistério.

Tendo em vista a influência que o ensino tem na vida dos indivíduos, o que abrange a qualificação que obterá como profissional, a qual é fundamental para contribuir na melhoria das condições sociais do país em que está inserido, a pesquisa sobre ensino, com destaque para a formação do docente, tem sido um dos temas mais debatidos na área de educação, uma vez que o indivíduo sofre influências das transformações ocasionadas pelas mudanças sociais.

Nunes (2001) revela que as pesquisas sobre formação de professores têm destacado a importância de se analisar a questão da prática pedagógica como algo relevante, opondo-se assim às abordagens que procuravam separar formação e prática cotidiana.

É preciso considerar que, além dos conhecimentos técnicos adquiridos através da formação profissional e dos conhecimentos acadêmicos adquiridos ao longo de sua formação, o professor tenha uma sólida formação social, política e pedagógica e saiba utilizá-los no dia-a-dia da sala de aula, no intuito de preparar os discentes para a realidade do mercado de trabalho.

Enfocando os aspectos amplos da formação dos professores Tardif (2003, p. 262-263) faz a seguinte observação a respeito dos saberes desses profissionais:

Em primeiro lugar, eles provêm de diversas fontes. Em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provêm de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apóia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e

pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apóia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor.

Perrenoud et al (2002) asseguram que as competências são formadas passo a passo, através de um processo contínuo, revelando-se em um professor reflexivo, que é capaz de se auto-avaliar através de uma postura crítica. As competências são refletidas nas tomadas de decisões no que se refere à seleção de estratégias adaptadas aos objetivos educacionais estabelecidos e às exigências éticas da profissão.

Pereira (2007), em sua tese de doutorado, investigou competências para o ensino e a pesquisa junto aos professores do curso de Engenharia Química, utilizando como competências as citadas no quadro abaixo:

	Conhecimentos	Habilidades	Atitudes
Competências	1. Domínio da área de conhecimento 2. Didático-pedagógica 3. Metodologia científica	1. Relacionamento interpessoal 2. Trabalho em equipe 3. Criatividade 4. Visão sistêmica 5. Comunicação 6. Liderança 7. Planejamento	1. Comprometimento 2. Ética 3. Proatividade 4. Empatia 5. Flexibilidade

Quadro 2 - Competências para o ensino e pesquisa

Fonte: Baseado em Pereira (2007, p. 239)

A escolha dessas competências foi efetuada após análise exaustiva a respeito das competências essenciais para o processo de ensino, bem como de pesquisa, sugerido por vários autores. Apesar de ter aplicado tal estudo com professores do curso de Engenharia Química, estas podem se adequar a professores de outros cursos, podendo ser feitas adequações em virtude das características peculiares de cada curso.

Reis (2002) analisa as competências presentes na prática do profissional docente do curso de Administração, de acordo com as exigências do mercado de trabalho. Pinhel (2006) investiga as competências para o docente de Enfermagem,

buscando conhecer quando e como os docentes desenvolvem competências para a docência. No estudo, a autora identifica os conhecimentos e as habilidades desenvolvidas pelos docentes na construção de competências para o ensino de Enfermagem e identifica como intervir nesse processo por meio da reflexão sobre a profissão docente.

A temática das referências necessárias ao exercício da docência tem se dado em todas as áreas de ensino, visto que, apesar das diferenças entre elas, o professor é um ponto em comum a todas elas.

2.2 ENSINO DA CONTABILIDADE

2.2.1 O ensino da Contabilidade no Brasil

Baseando-se em alguns estudos que retratam a história do ensino da Contabilidade no Brasil, Laffin (2002, p. 71) expõe alguns fatos que marcaram essa trajetória:

- 1808 - criação da cadeira de Economia Política, que mais tarde foi denominada de “aula de comércio”, pelo Decreto nº. 456, de 06 de julho de 1846;
- 1810 - criação da Academia Real Militar, tendo em seu currículo a disciplina “cálculo das probabilidades”, e desta academia saíram os primeiros atuários do Brasil;
- 1827 - o Decreto de 11 de agosto institui as faculdades de Direito de Olinda e de São Paulo, a disciplina Economia Política faz parte do currículo a partir de 1929;
- 1846 - criação da Escola Central de Comércio que, através do Decreto 456, de 06/06/46, regulamenta a carta de habilitação dos diplomados da aula de comércio;
- 1856 - criação do Instituto Comercial do Rio de Janeiro;
- 1890 - a Escola Politécnica do Rio de Janeiro passa a ter em seu currículo a disciplina Direito Administrativo e Contabilidade;
- 1891 - criada em Fortaleza a Escola de Comércio da Fênix Caixeiral;
- 1894 - é reformado o ensino na Escola Politécnica de São Paulo, sendo instituído o diploma de contador para os alunos que terminassem o curso geral, com duração de um ano;
- 1899 - é criada a Escola Prática de Comércio do Pará;
- 1902 - surge a Academia de Comércio do Rio de Janeiro e a Escola Prática de Comércio de São Paulo.

Inicialmente, a Contabilidade foi tratada como disciplina em alguns cursos, tornando-se mais tarde curso específico. Uma das primeiras escolas a organizar o curso que tinha como objetivo formar os então “guarda-livros” foi a Escola de Comércio Álvares Penteado, denominada anteriormente de Escola Prática do Comércio de São Paulo, que tinha duração de três anos, no ano de 1902.

O Decreto nº 20.158, de 1931, trouxe grandes mudanças no ensino comercial e constituiu-se em um importante marco para a regulamentação da profissão, sendo criado o curso técnico de Atuária e de Perito-Contador, bem como o curso superior de Administração e Finanças, tendo em 1939, através de decreto nº 1.535, o nome do curso alterado de Perito-Contador para Curso de Contador. O Decreto-lei nº 6.141 de 1943, regulamentado pelo Decreto nº 14.373, tinha como finalidade fazer “a articulação do sistema educacional com o ensino comercial e abrir caminho para a promoção do curso de contador em nível superior, através da reformulação dos currículos” (SILVA, 2007, p. 56-57).

Em um cenário de crescentes esforços pela industrialização do país e, de continuidade do nacionalismo de cunho pragmático, personalizados principalmente durante os governos dos presidentes Juscelino Kubitschek e Getúlio Vargas, surgiu o curso superior de Ciências Contábeis e Atuariais, criado através do Decreto-lei nº. 7.988, de 22 de setembro de 1945, o qual conferia o grau de Bacharel em Ciências Contábeis aos concluintes. O referido curso deveria ter duração de 4 (quatro) anos e o decreto que o criou especificava as disciplinas que deveriam ser abordadas, bem como estabelecia a seqüência que as mesmas deveriam ser ministradas. A grade curricular do curso, na primeira versão, trazia como disciplinas específicas: Contabilidade Geral, Organização e Contabilidade Industrial e Agrícola, Organização e Contabilidade Bancária, Organização e Contabilidade de Seguros, Contabilidade Pública e Revisões e Perícia Contábil (PELEIAS et al, 2007).

Um importante marco no ensino da Contabilidade foi a criação da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas da Universidade de São Paulo (USP), no ano de 1946, como também do curso de Ciências Contábeis e Atuariais, cujo corpo docente era constituído fundamentalmente por grandes nomes do cenário contábil brasileiro, muitos dos quais egressos da Escola de Comércio Álvares Penteado (CARVALHO et al, 2006). Em 1951, através da Lei 1.401, o curso de Ciências Contábeis e Atuariais foi desdobrado nos cursos de Ciências Contábeis e Ciências Atuariais, com diplomas distintos para cada um.

Com a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) em 1961, a responsabilidade de estabelecer os currículos mínimos dos cursos e a duração ficou sob seu encargo, tendo, em 1963, estabelecido em 4 (quatro) anos a duração do curso de Ciências Contábeis. Mudanças importantes no âmbito nacional tornavam o desenvolvimento da Contabilidade necessário, como a criação da Lei do Mercado de Capitais (4.728/65) e a Lei das Sociedades Anônimas (6.404/76), e mais tarde a aprovação dos Princípios Fundamentais de Contabilidade (NBC-T-1), em 1981, pelo Conselho Federal de Contabilidade, causando impactos também na esfera do ensino.

A partir de 1964, de acordo com Peleias et al (2007, p. 27), houve importante contribuição da FEA/USP para o ensino da Contabilidade no Brasil, “por ação do Prof. José da Costa Boucinhas, com a adoção do modelo didático norte-americano, baseado na obra de Finney & Miller – *Introductory Accounting*”, tendo sido a base para o lançamento, em 1971, do livro “Contabilidade Introdutória”, da equipe de professores da instituição, que foi amplamente adotado em diversos cursos no país, o que causou forte influência da escola norte-americana em relação à até então adotada escola européia.

Em 1992, o Conselho Federal de Educação (CFE), através da Resolução nº 03, fixa os conteúdos mínimos, bem como a duração dos cursos de graduação, que no caso específico de Ciências Contábeis ficou definido em 2.700 horas/aula, que deveriam ser integralizadas no máximo em sete e no mínimo em quatro anos para o período diurno e cinco para o noturno. Houve ainda a fixação de norma para que as IES elaborassem os currículos para o curso, definindo o perfil do profissional a ser formado.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/96, insere no contexto educacional de nível superior grandes inovações, a exemplo dos dispositivos do artigo 52, que salientam a necessidade de haver produção intelectual que contemple temas e problemas relevantes do ponto de vista científico e cultural (regionais e nacionais), a exigência de titulação de mestrado ou doutorado para pelo menos um terço do corpo docente, bem como a mesma quantidade em regime de tempo integral. Na verdade, observa-se uma maior preocupação com a qualificação docente, embora não seja contemplada a formação didático-pedagógica para os docentes do nível superior.

Peleias et al (2007), de forma ilustrativa, dividem a evolução do ensino da

Contabilidade no Brasil em 6 (seis) fases, conforme abaixo:

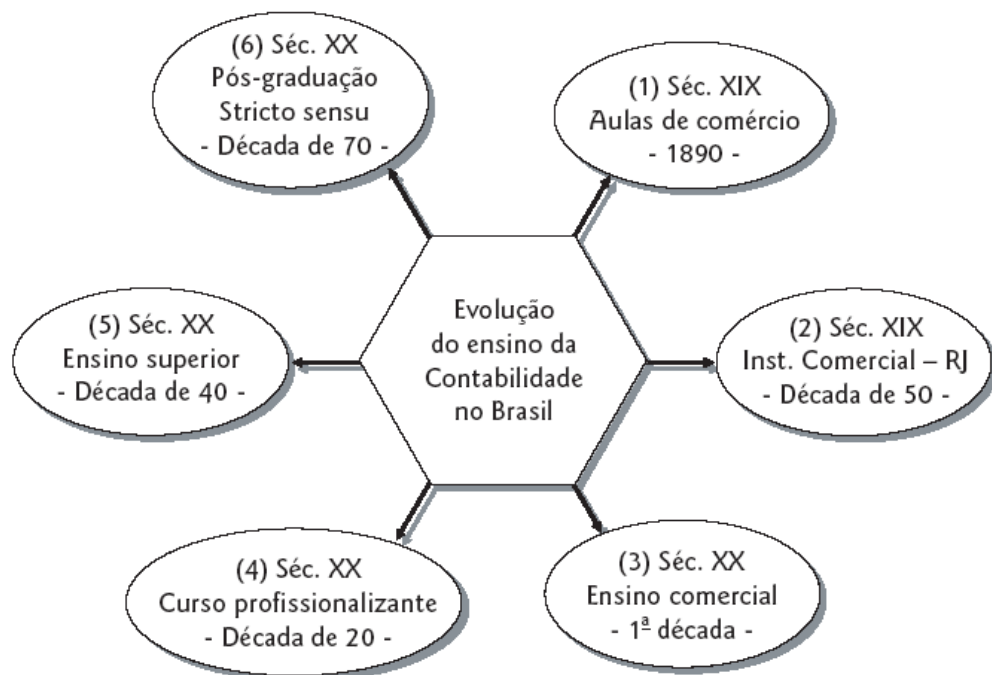


Figura 1 - Evolução do ensino da Contabilidade no Brasil

Fonte: Peleias et. al (2007, p.23)

A fase inicial do ensino da Contabilidade se dá a partir do ensino comercial, aprimorando-se para ensino de curso profissionalizante e posteriormente o curso superior. Somente a partir do ano de 1970, através da instituição do curso de Mestrado pela FEA/USP e da Fundação Getúlio Vargas ainda na década de 70, teve início a pós-graduação *Stricto Sensu* em Ciências Contábeis, sendo criado, em 1978, também pela FEA/USP, o primeiro doutorado em Ciências Contábeis.

Com a evolução do número de cursos de Ciências Contábeis no país, notadamente a partir da década de 90, atrelada a exigência da LDB de que pelo menos um terço do corpo docente fosse constituído por professores que tivessem titulação mínima de Mestre, e do aumento de professores Doutores em Contabilidade, em virtude das turmas diplomadas pela FEA/USP, deu-se uma expansão no número de cursos *Stricto Sensu*. De acordo com dados da CAPES (2008) atualmente existem 19 cursos de Mestrado, sendo quinze mestrados acadêmicos e quatro mestrados profissionais, e três programas de Doutorado, conforme tabela abaixo:

Tabela 1 - Cursos de mestrado e doutorado em Ciências Contábeis no Brasil

Instituição	Estado	Tipo
FUCAPE	ES	Mestrado acadêmico
FUCAPE	ES	Mestrado profissional
UFMG	MG	Mestrado acadêmico
UFPE	PE	Mestrado acadêmico
UFRJ	RJ	Mestrado acadêmico
UERJ	RJ	Mestrado acadêmico
UNISINOS	RS	Mestrado acadêmico
FURB	SC	Mestrado acadêmico e Doutorado
UPM	SP	Mestrado profissional
UNIFECAP	SP	Mestrado acadêmico
PUC/SP	SP	Mestrado acadêmico
UFBA	BA	Mestrado acadêmico
UFPR	PR	Mestrado acadêmico
UFSC	SC	Mestrado acadêmico
UNB/UFPB/UFRN	DF	Mestrado acadêmico e Doutorado
UFAM	AM	Mestrado profissional
UFC	CE	Mestrado profissional
USP	SP	Mestrado acadêmico e Doutorado
USP/RP	SP	Mestrado acadêmico

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados da CAPES (2008)

Do ponto de vista demográfico, há uma concentração de cursos na região Sudeste, sendo 10 de mestrado (oito acadêmicos e dois profissionais) e um curso de doutorado. A região Sul possui um curso de mestrado em cada Estado, e um de doutorado em Santa Catarina. A região Norte tem apenas um curso de Mestrado, que é ofertado no Amazonas, e a região Nordeste possui três cursos de Mestrado, mais o Programa Multiinstitucional em Mestrado e Doutorado e que, além da UNB, abrange mais dois Estados: Paraíba e Rio Grande do Norte, o que acaba envolvendo a região Nordeste e Centro-Oeste.

2.2.2 Docência em Contabilidade

A Lei de Diretrizes e Bases assegura que a formação do professor do ensino superior se fará, prioritariamente, em cursos de mestrado e doutorado, mas é bastante comum verificar, principalmente nos cursos de Ciências Contábeis, que especialistas e até graduados atuam como docentes, o que pode ser explicado pela relação hoje verificada entre cursos *Stricto Sensu* e cursos de graduação em todo o país.

A Resolução nº 10 de 16/12/2004 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior, no seu artigo 3º, salienta que:

O curso de graduação em Ciências Contábeis deve ensejar condições para que o futuro contabilista seja capacitado a:

I - compreender as questões científicas, técnicas, sociais, econômicas e financeiras, em âmbito nacional e internacional e nos diferentes modelos de organização;

II - apresentar pleno domínio das responsabilidades funcionais envolvendo apurações, auditorias, perícias, arbitragens, noções de atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, com a plena utilização de inovações tecnológicas;

III - revelar capacidade crítico-analítica de avaliação, quanto às implicações organizacionais com o advento da tecnologia da informação.

Torna-se necessário estruturar o corpo docente das Instituições de Ensino Superior, possibilitando que essas condições possam ser atendidas. No inciso I, fica clara a necessidade de que a formação dada ao discente deve contemplar aspectos amplos, o que mais uma vez exige do docente uma formação adequada ao trabalho que deve ser desempenhado.

Compete aos professores, em virtude do papel que desempenha no processo de ensino, cumprir as exigências da resolução do Conselho Nacional de Educação. Para conseguir desenvolver as condições acima citadas nos futuros profissionais, é necessário que o professor tenha uma gama de competências que assegurem êxito em tal tarefa.

Oliveira et al (2003, p. 29) asseguram que:

A tradição no ensino da Contabilidade tem sido focar, de forma mais intensa, os procedimentos para processar dados econômico-financeiros, ou seja, mais preocupado no “que” e no “como”, em detrimento do “por quê”. O saber em Contabilidade tem sido entendido muito mais como habilidade do que como conjunto de conhecimento.

Devido às mudanças pelas quais a Contabilidade tem passado nos últimos anos, o papel do contador tem se tornado ainda mais essencial dentro das organizações, cabendo a ele auxiliar de forma decisiva na tomada de decisão, determinar objetivos e metas, fornecer subsídios à direção para o controle efetivo do patrimônio e identificar pontos críticos e oportunidades de melhoria, portanto, esse profissional necessita de formação crítica, o que deve ser enfatizado no ensino repassado nas IES, através de seu corpo docente, por isso a necessidade de que estes possuam um perfil adequado para obterem êxito nessa tarefa.

Vasconcelos (1996) afirma que tem havido o recrutamento de jovens profissionais sem preparo pedagógico para a escolha de professores de cursos superiores, o que não se diferencia nos cursos de Ciências Contábeis. É possível que essa seleção leve em consideração o fato desses profissionais terem sucesso no mercado, ou possuam títulos de pós-graduação, mas a preocupação com uma formação pedagógica, social e política pode ser por vezes relegada, dada à necessidade de se ter professores suficientes para completar o quadro nas instituições de ensino superior.

Nesses casos, é possível que o processo de ensino reflita em professores incapazes de entender o processo educacional em sua totalidade, a exemplo de aspectos como o não conhecimento do propósito do curso, das relações interdisciplinares, das ferramentas metodológicas que podem ser utilizadas para melhorar o aprendizado, nem das diretrizes que direcionam as habilidades a serem desenvolvidas nos futuros profissionais.

Para formar esse profissional, é preciso que o professor tenha habilidades que o permitam amplificar o significado da contabilidade no contexto atual, marcado por grandes mudanças tecnológicas e informacionais, que tem sobremaneira afetado as informações e ações requeridas do contador. O futuro profissional estará preparado para entender a abrangência da sua atuação se durante seu processo de preparação, dentre outras razões, se os docentes enfatizarem no processo de ensino o “porquê, e não o que e como se faz”.

Passos (2004, p.6), diante da afirmação de que “na busca da diminuição da distância entre o currículo e o mercado de trabalho, o planejamento pedagógico se torna um processo rotineiro que adapta os conteúdos às novas realidades”, remete para o fato de que o professor é capaz de melhorar o processo de ensino desde que seja dotado de preparo pedagógico adequado. No entanto, diversas são as evidências de que os docentes não se encontram preparados para tal tarefa. Nelson (1996) salienta que em alguns casos, os professores têm dificuldades de idioma, muitos não têm nenhuma experiência do “mundo real”, e estão freqüentemente mal preparados por causa das demandas feitas em sua atividade. Além disso, afirma que a maioria não tem preparo para a prática de ensino, ou o preparo que tem diz respeito a sua prática profissional, o que fere a qualidade educacional e afugenta alguns dos melhores estudantes para outras carreiras.

2.2.3 Qualidade do ensino em Ciências Contábeis

A partir da expansão na quantidade de cursos de graduação em Ciências Contábeis no Brasil, notadamente a partir da década de 50, a avaliação da qualidade tornou-se um tópico comum de discussão dentro da esfera contábil. Estudos como o de Salvador (1946 apud Silva, 2007) já enfatizavam problemas relacionados com o ensino contábil, apontando aspectos como falta de professores capacitados, número elevado de alunos por sala e deficiência quanto aos aspectos práticos das aulas.

Calderon, Gabbin e Green (1996) descrevem que o ensino efetivo deve ser aquele capaz de estimular curiosidade nos estudantes, fazendo-os alcançar uma aprendizagem ativa, ou seja, que encoraje o estudante a ter pensamento analítico, lógico e criativo, aumentando seu desejo e capacidade para aprendizagem de futuro.

Esse tipo de ensino requer do professor um preparo pedagógico, para que ele seja capaz de planejar corretamente seu trabalho e colocá-lo em prática, a partir de métodos apropriados de ensino e avaliação. Strassburg (2003), no entanto, afirma que grande parte dos professores de contabilidade no Brasil não tem experiência anterior com o magistério e sim na vivência profissional das empresas, tendo como formação acadêmica geralmente apenas graduação ou, no máximo, especialização.

Isso revela que muitos professores de contabilidade no Brasil não têm preparo para o ensino, pois como salientam os estudos na área educacional, não basta ao professor ter domínio do conteúdo a ser ministrado, mas faz-se necessário preparo amplo para desenvolvimento de suas atividades de ensino.

Devido à exigência de que o ensino superior seja capaz de preparar o ser humano não apenas do ponto de vista técnico, mas fazer o aluno refletir sobre o conhecimento, bem como capacitá-lo para saber lidar com as mudanças constantes do ambiente dos negócios, que causam impactos significativos em sua vivência profissional, torna-se necessário que o docente seja dotado de formação que lhe permita contextualizar os saberes específicos de Contabilidade de forma histórica, fazer a interação entre teoria e prática, potencializar estímulos como questionamentos, pesquisas, saber utilizar recursos e saberes que aumentem a capacidade do discente de construir conhecimento próprio.

Carvalho et al (2006, p.2) salientam que “o problema da qualidade do ensino superior em Contabilidade é antigo e vem acarretando sérios problemas na

determinação dos profissionais que estão terminando a graduação”. Os autores chamam atenção para o papel de destaque e responsabilidade assumido pelo professor no processo de ensino/aprendizagem, o qual se tornará a base fundamental na formação dos futuros profissionais.

Uma formação que priorize apenas aspectos práticos da técnica contábil, que muitas vezes é desenvolvida nos cursos de Ciências Contábeis atuais, pelo fato do curso ter ligação com aspectos formais relativos ao cumprimento de legislação, pode levar a formação de “alguém que não sabe encontrar soluções para os novos problemas que surgem diariamente, não tem pensamento crítico, não é criativo, não tem raciocínio contábil e, dificilmente, será um pesquisador” (MARION, 2003, p.2). Isso é preocupante a partir da reflexão de que os discentes de hoje serão os docentes de amanhã.

Essa preocupação com o equilíbrio entre teoria e prática no ensino contábil não é exclusiva de pesquisadores brasileiros. Stanley e Edwards (2005) salientam que a maneira tradicional do ensino contábil não fornece ligação entre a sala de aula e o mundo real, porque o conhecimento não é contextualizado diante das situações possíveis de ocorrer na prática. Kimmel (1995) enfatiza que os programas de Contabilidade não possuem elementos necessários para desenvolver habilidades de pensamento crítico nos discentes, o que se deve em parte aos métodos adotados no processo de ensino.

Em outro estudo, Fouch (2004), a partir da simulação de casos reais, no intuito de melhor preparar o estudante para enfrentar o ambiente empresarial crescentemente complexo e mutável, chama a atenção para o fato de que muitos estudos da década de 80, nos Estados Unidos, já enfatizavam a necessidade de um ensino focalizado no desenvolvimento intelectual, interpessoal e nas habilidades de comunicação.

Isso nos leva a refletir acerca da necessidade de que o corpo docente esteja preparado para ir além do simples repasse de informação, e que exista uma metodologia que permita ao discente desenvolver capacidades que serão necessárias, futuramente, no exercício profissional, mas que precisam ser desenvolvidas durante sua formação acadêmica.

A qualidade do ensino tem ligação direta com as ações de ensino implementadas pelos docentes. Nesse sentido, a AECC (Accounting Education Change Commission), em 1993, no seu pronunciamento número 5, de acordo com

Swain e Stout (2000, p. 100-101), identificou cinco características para tornar o processo de ensino efetivo, e que requerem do professor posturas diferenciadas.

São elas:

- *Planejamento do Currículo e desenvolvimento do curso*: o professor deve fixar objetivos apropriados; desenvolver uma estrutura útil para a condução de cursos e programas; conceitualizar, organizar e sequenciar devidamente os assuntos das matérias; integrar o curso com outros cursos, disciplinas e pesquisas relacionadas; e ser inovador e propício a se adaptar a mudanças.
- *Uso de materiais bem-concebidos*: é essencial, pois aumentam as habilidades da apresentação, satisfazem os objetivos do curso, são consistentes com os desenvolvimentos atuais e as novas tecnologias do campo, criam uma base sobre a qual a aprendizagem continuada pode ser construída, desafiando estudantes a pensar, e dando-lhes as ferramentas para resolver os problemas.
- *Habilidades de apresentação*: estimulam o interesse dos estudantes e a sua participação efetiva no processo de aprendizagem, responde aos desenvolvimentos da classe de aula enquanto estas ocorrem, transmite domínio do material, obtêm objetividade na exposição, incutindo profissionalismo, e engajando os estudantes em diferentes estilos de aprendizagem.
- *Métodos pedagógicos bem-escolhidos e dispositivos de avaliação*: os métodos pedagógicos efetivos, por exemplo, experimentos, casos, atividades em pequenos grupos, variam com as circunstâncias (tamanho da classe, a natureza do assunto, a habilidade ou qualificação que está sendo desenvolvida); os instrumentos de avaliação (exames, projetos, trabalhos, apresentações, etc.) devem ser adequados tanto para os objetivos quanto para o progresso do curso, e deve ter um componente pedagógico, que é estabelecer na mente do estudante o que é mais importante aprender a pensar a partir de um problema, identificar fraquezas a serem corrigidas e reforçar as habilidades adquiridas.
- *Guia e aconselhamento*: um professor eficaz guia e aconselha estudantes quanto ao nível apropriado de estudo e pesquisa, ou seja, um estudante calouro na exploração de potencial na carreira, um estudante no último ano a localizar emprego, ou um estudante doutorando em sua tese.

Todos esses aspectos do ensino, se considerados de forma conjunta pelos professores, podem garantir uma formação voltada tanto no que diz respeito aos aspectos do aprendizado das disciplinas necessárias para sua atuação profissional, como também instiga os discentes a terem uma postura participativa no processo de ensino, o que proporciona o desenvolvimento pessoal, tão discutido como necessário para os dias atuais.

Cook (1997) mostra que a literatura pedagógica está repleta com recomendações que a universidade insira os estudantes mais ativamente no processo de aprendizagem, modificando a visão tradicional e incorporando a instrução baseada na interação entre docentes e discentes. Green et al (1999) expõem que a discussão sobre ensino tem sido focada em como tornar o ensino eficaz, e que isso exige do professor uma maior ciência da natureza multidimensional do ensino e dos tipos de atividades que precisam ser consideradas para tal exercício.

Os estudos apontam uma necessidade de que o ensino contábil seja revisto, a começar pela instituição de ensino, em quesitos como quantidade de alunos, qualidade na elaboração do projeto pedagógico do curso e da grade curricular, abertura para projetos de extensão e pesquisa, além de uma estrutura física que permita um bom desenvolvimento das atividades acadêmicas. No entanto, os fatores mais abordados dizem respeito a uma formação adequada para o corpo docente, a partir de cursos de pós-graduação, melhor formação didático-pedagógica, equilíbrio entre teoria e prática, e na postura diante da atividade de ensino, no sentido de despertar no aluno o senso crítico necessário para que ele seja um profissional de sucesso. Para isso, torna-se essencial que os professores repensem a atividade de ensino que desenvolvem, e possam ter iniciativa de melhorar os pontos deficientes detectados, pois assim se torna possível modificar a qualidade percebida nos cursos de Ciências Contábeis.

3 COMPETÊNCIAS

3.1 INTRODUÇÃO À TEMÁTICA DAS COMPETÊNCIAS

O estudo da temática competências tem como marco inicial o trabalho de David McClelland e sua publicação, em 1973, denominada *Testing for Competence rather than Intelligence*, no qual o autor procurava por uma abordagem mais efetiva que os testes de inteligência nos processos de seleção de pessoas para as organizações, apontando a necessidade de analisar as competências dessas pessoas, pois não era possível avaliar o potencial de sucesso dos empregados através dos testes até então utilizados. Mais tarde Boyatzis (1982) ampliou o conceito estudando as competências gerenciais, demonstrando preocupação com aspectos como entrega da pessoa ao meio no qual se insere, bem como a fixação de ações ou comportamentos esperados, a partir da caracterização das demandas de determinado cargo na organização. (FLEURY E FLEURY, 2001; DUTRA, 2004)

Fleury e Fleury (2001) expõem que a partir da década de 90, diversos foram os estudiosos que se dedicaram ao aprofundamento no estudo sobre competências, a exemplo de Woodruffe (1991), Lê Boterf (1994), Zarafian (1996), Parry (1996), McLagan (1997), e no Brasil autores como Fleury e Fleury (2000), Amatucci (2000), Hipólito (2000), Dutra (2000), Bitencourt (2001), Ruas (2002), dentre outros.

Apesar de ser discutida há bastante tempo, e em diversos âmbitos, a questão das competências tem sido mais enfatizada após os processos de mudanças vivenciados no mundo, a partir da maior integração entre os países e o conseqüente aumento da concorrência, que trouxe consigo a necessidade de aprimorar as práticas gerenciais adotadas pelas empresas, bem como as relações de trabalho. Com isso, a noção de competência tem tido destaque principalmente na área de gestão de pessoas, pois tem sido percebido pelos gestores que os indivíduos têm importância decisiva no alcance dos resultados esperados nas organizações. Antes a ênfase era dada aos ativos tangíveis que as empresas possuíam, mas devido à nova dinâmica no mundo dos negócios, o diferencial competitivo tem sido o potencial das pessoas e seu capital intelectual.

É importante, no entanto, enfatizar que não é só na esfera das organizações que o tema tem sido estudado e debatido. Fleury e Fleury (2001) destacam que “nos últimos anos, o tema competência entrou para a pauta das discussões acadêmicas e

empresariais, associado a diferentes instâncias de compreensão: no nível da pessoa (a competência do indivíduo), das organizações (as *core competences*) e dos países (sistemas educacionais e formação de competências)". Essa discussão, em diferentes esferas, tem ocorrido principalmente em função das situações profissionais serem cada vez mais imprevisíveis, a partir da realidade complexa e mutável que se apresenta.

3.2 COMPETÊNCIAS DA ORGANIZAÇÃO E COMPETÊNCIAS DO INDIVÍDUO

O conceito de competência tem evoluído, de acordo com Pereira (2007), a partir de dois referenciais distintos: competências da organização e competências dos indivíduos. As competências da organização, enfatizadas inicialmente nos estudos de Prahalad e Hamel (1990), trariam reais benefícios aos consumidores, pois seriam capazes de integrar recursos em produtos e serviços, difíceis de serem imitados pela concorrência. As competências organizacionais, de acordo com Fleury e Fleury (2001), são capazes de estabelecer vantagens competitivas para a organização, pois são decorrentes de sua formação e desenvolvimento, e se constituem como seu patrimônio de conhecimentos.

No que se refere às competências individuais, descritas por Pereira (2007, p.63) como "as características de uma pessoa e que estão relacionadas ao seu desempenho em qualquer atividade profissional", e que são o eixo central deste estudo, existem duas correntes teórico-filosóficas que discutem de forma mais aprofundada seu real significado: a concepção comportamentalista e a concepção construtivista. A concepção comportamentalista aborda a questão das competências como atributos que são inerentes ao ser humano, já a concepção construtivista parte do pressuposto de que as competências são resultantes dos processos de aprendizagem, sendo associadas a questões relativas à experiência profissional, liderança e proatividade.

Dutra (2004) salienta que existe uma relação íntima entre as competências organizacionais e individuais, pois é mútua a influência de umas e de outras, devendo-se estabelecer as competências individuais a partir da reflexão sobre as competências organizacionais. Essa relação diz respeito à troca de conhecimentos que existe entre organização e indivíduos, pois as pessoas colocam em prática os conhecimentos da organização e ao mesmo tempo desenvolvem suas próprias

competências. A partir dessa visão, Fleury e Fleury (2001, p. 24) propõem três categorias de competências do indivíduo, que estariam situadas em um nível mais estratégico e envolvem a relação do indivíduo com a organização como um todo:

- Competências de negócio: aquelas relacionadas à compreensão do negócio, seus objetivos na relação com o mercado, clientes e competidores, bem como o ambiente político e social. Exemplo: conhecimento do negócio e orientação para o cliente.
- Competências técnico-profissionais: competências específicas para determinada operação, ocupação ou atividade, como, por exemplo, desenho técnico ou finanças.
- Competências sociais: aquelas necessárias para interagir com as pessoas, a exemplo da comunicação, negociação e trabalho em equipe.

Essas são competências que os indivíduos desenvolvem nos lugares onde atuam, com as estratégias do negócio, para poderem ser identificadas as competências essenciais da organização. Os autores acima descrevem que a maioria dos escritores americanos sinaliza a importância de se alinharem as competências às necessidades estabelecidas pelos cargos, ou posições existentes nas organizações, embora o foco da análise seja o indivíduo.

Este trabalho procura focar as competências individuais, em virtude de o objeto de estudo serem os professores do curso de Ciências Contábeis.

3.3 CONCEITO

Le Boterf apud Fleury e Fleury (2001) apresenta que competência é um conceito em construção, o que pode ser comprovado através dos muitos conceitos elaborados para explicar seu significado, desde a publicação histórica de McClelland, em 1973. A dificuldade no consenso sobre sua definição, de acordo com Cardoso (2006, p. 62) se dá “certamente na medida em que ‘competência’ implica comportamento, atitude e gestão da parte dos seres que estão sob julgamento”.

O termo competências comumente é ligado à idéia de sucesso e realização. De acordo com Reis (2002), os textos de Taylor, por volta de 1905, já alertavam

para a necessidade das empresas terem em seu quadro de funcionários pessoas eficientes, o que estava ligado ao aspecto de possuírem habilidades para a execução dos trabalhos específicos colocados sob sua responsabilidade.

O ambiente empresarial atual, marcado principalmente por mudanças rápidas em virtude da alta concorrência, dos mercados globalizados e da inovação tecnológica, dentre outros fatores, tem trazido à tona a discussão das competências em todos os âmbitos de trabalho, estando ligado ao aspecto da qualificação que os trabalhadores devem ter para obter êxito nas atividades que realizam. No entanto, Fleury e Fleury (2001), corroborando Zarifian (1994) salientam que o conceito de competência procura ir além do conceito de qualificação, estando ligado à capacidade de uma pessoa tomar iniciativas, superar as atividades inicialmente descritas para serem executadas, possuir a capacidade de compreender e ter domínio sob novas situações de trabalho, e a partir disso, ser responsável e reconhecido por isso.

Desde o início dos estudos acerca das competências, diversos são os conceitos abordados pelos estudiosos. De acordo com Boyatzis (1982, p. 23) “competências são aspectos verdadeiros ligados à natureza humana. São comportamentos observáveis que determinam, em grande parte, o retorno da organização”. Para esse autor, as competências são decisivas para que uma organização alcance o retorno esperado, por isso é tão importante que tenha indivíduos que possuam tais comportamentos.

Para Spencer e Spencer (1993,p.9) “a competência refere-se a características intrínsecas ao indivíduo que influenciam e servem de referencial para seu desempenho no ambiente de trabalho”. Para os dois autores citados, as competências são vistas como resultantes da formação dos indivíduos, a partir do desenvolvimento de conceitos, habilidades e atitudes. No entanto, outros autores têm relacionado o conceito de competência aos seguintes aspectos: capacitação, ação (entendida como a capacidade de mobilizar recursos), articulação de recursos, busca de melhores desempenhos, questionamento constante, autodesenvolvimento e interação com outras pessoas (BITENCOURT, 29-30).

Fleury e Fleury (2001) destacam que na discussão de competências nem mesmo o conceito é consenso e as competências são vistas sob duas concepções:

- Inputs – conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que afetam a performance de um indivíduo. Estudiosos como Boyatzis (1982) e Spencer

e Spencer (1994) defendem essa visão ao considerarem as competências como características que capacitam as pessoas a demonstrar ações apropriadas ou desempenho superior, seja num cargo ou situação específica.

- Outputs – as competências seriam demonstradas a partir da superação ou da consecução dos objetivos esperados do trabalho do indivíduo. São defensores dessa linha de pensamento autores como Le Boterf (1995) e Zarafian (2001), enfatizando a necessidade de que as competências sejam postas em ação, através da iniciativa e adoção de responsabilidades pelo indivíduo em situações profissionais.

Existem autores que tentam equilibrar as duas concepções, a exemplo de Dutra (2004), que considera a entrega da pessoa à organização, visto que apenas o fato do sujeito possuir esse conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes não faz com que a empresa seja realmente beneficiada, e Fleury e Fleury (2001, p.21), que propõem a criação de valor para a organização e ainda para o próprio indivíduo. Para eles competência é “um agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”, conforme demonstra a figura abaixo:



Figura 2 - Competências como fonte de valor para o indivíduo e para a organização.

Fonte: Fleury e Fleury (2001, p. 21)

Os termos descritos nessa definição têm o seguinte sentido, de acordo com os autores:

- Saber agir – saber o que e por que faz; saber julgar, escolher, decidir.
- Saber mobilizar – saber mobilizar recursos de pessoas, financeiros, materiais, criando sinergia entre eles.
- Saber comunicar – compreender, processar, transmitir informações e conhecimentos, assegurando o entendimento da mensagem pelos outros.
- Saber aprender – Trabalhar o conhecimento e a experiência; rever modelos mentais; saber desenvolver e propiciar o desenvolvimento dos outros.
- Saber comprometer-se – saber engajar-se e comprometer-se com os objetivos da organização.
- Saber assumir responsabilidades – ser responsável, assumindo os riscos e as consequências de suas ações, e ser, por isso, reconhecido.
- Ter visão estratégica – conhecer e entender o negócio da organização, seu ambiente, identificando oportunidades, alternativas.

Durand (1998, p.3) define competência como “o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes interdependentes e necessárias à consecução de determinados propósitos”. Esta será a definição adotada para os fins deste trabalho, tendo em vista que o trabalho docente tem vários propósitos e necessita das três dimensões propostas pelo autor.

De forma geral entende-se competência como o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que contribuem para que uma pessoa saiba responder às demandas do seu campo de trabalho de forma satisfatória. A competência, para ser realmente entendida como tal, necessita que além dos conhecimentos e habilidades que um indivíduo possua, haja uma atitude por parte deste, no sentido de saber mobilizá-los.

Reis (2004,p. 23) faz uma afirmação importante ao dizer que:

A noção de competência aparece, pois, como uma forma renovada de pensar o papel e a performance do trabalho nas organizações: a competência não seria um estado de formação educacional ou profissional, nem tampouco um conjunto de conhecimentos adquiridos. Nesta perspectiva, a competência não se reduz ao saber, nem somente ao saber-fazer, mas também a sua capacidade de mobilizar e aplicar esses conhecimentos e capacidades numa condição particular, na qual se colocam recursos e restrições

próprias à situação específica. Alguém pode conhecer métodos modernos de resolução de problemas e até mesmo ter desenvolvido habilidades relacionadas a sua aplicação, mas pode não perceber o momento e o local adequados para aplicá-los na sua atividade.

Boyatzis (2004) revela que a competência possui várias dimensões, que podem ser melhor entendidas quando a análise as dividem em: o que precisa ser feito (conhecimento), de que modo deve ser feito (habilidades) e por fim, por que será feito (atitude). Esta divisão ajuda a compreender porque algumas pessoas, apesar de possuírem aptidão para realizar determinadas ações, nem sempre as conseguem. Isso reflete que as competências individuais só são efetivamente existentes quando as três esferas que compõem a competência são contempladas na atividade desempenhada.

Não adianta ao indivíduo possuir conhecimentos e habilidades se ele não sabe reconhecer o momento em que devem ser utilizados, ou se só consegue mobilizá-los em certas condições de trabalho. O indivíduo tem que possuir atitude para aplicar os conhecimentos e habilidades no momento oportuno, em condições de trabalho diversas, com recursos limitados, na ocorrência de problemas, que requerem do indivíduo uma aplicação adequada de seus conhecimentos/habilidades. É a atitude que torna efetivo o conceito de competência, pois parte-se do pressuposto de que o conhecimento só se torna realmente válido quando se sabe utilizá-lo efetivamente.

Dutra (2004) salienta que a competência, compreendida enquanto conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para que uma pessoa possa desenvolver suas atribuições e responsabilidades é pouco instrumental, pois o fato de possuir esses elementos não garante à organização a agregação de valor, devendo-se discutir o conceito de entrega. Para o autor, considerar as pessoas pela sua capacidade de entrega oferece uma perspectiva mais apropriada para avaliá-la, orientar seu desenvolvimento e estabelecer recompensas.

3.4 DIMENSÕES DA COMPETÊNCIA

De acordo com a definição de Durand (1998), as três dimensões que definem competência são: conhecimentos, habilidades e atitudes. Cada um dessas dimensões comporta conceitos próprios, que precisam ser compreendidos para que

se possa obter uma melhor concepção do que é competência.

Cardoso (2006, p. 96) conceitua conhecimento como “o conjunto de fatos, informações, princípios e conceitos importantes para resolver pontos, questões e problemas relacionados ao trabalho”, e destaca que é aquilo que pode ser apreendido a partir da educação formal, treinamento ou experiência que pode ser aplicado ao trabalho. Portanto, partindo dessa definição, pode ser entendido como uma série de informações assimiladas pelo ser humano ao longo da sua vida, a partir de suas experiências vivenciadas em educação formal ou treinamentos específicos.

A habilidade, para Pereira (2007, p. 85), é o “saber prático, é o saber fazer relacionado à capacidade de utilizar o conhecimento aprendido e/ou vivenciado com o objetivo de resolver problemas e obter resultados positivos”. Dessa forma, pode-se dizer que está ligada à capacidade de uma pessoa aplicar e utilizar de forma produtiva o conhecimento que possui. Está relacionado a saber como fazer, a colocar em prática as informações adquiridas ao longo da vida, em situações práticas. Existem pessoas que possuem muitos conhecimentos, no entanto, não conseguem colocá-los em prática para resolver problemas que surgem no cotidiano.

Por fim, a atitude é entendida por Durand (1998) como um aspecto relacionado à questões sociais e afetivos relativas ao trabalho. Diz respeito a ter determinação em fazer alguma coisa, possuir interesse e querer fazer. A ação só se torna real, mesmo quando o indivíduo possui conhecimento e habilidade, se houver atitude.

3.5 COMPETÊNCIAS E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Ramos (2002) descreve que as transformações ocorridas no mundo, que tem impactado em todas as esferas, trouxeram reflexos que são percebidos em aspectos como a flexibilização da produção e reestruturação das ocupações, interação de setores da produção, multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores, valorização dos saberes dos trabalhadores não ligados ao trabalho prescrito ou ao conhecimento formalizado. Pinhel (2006, p.3) enfatiza que a esfera educacional não se encontra fora desse contexto e que sofre reflexos dessas transformações, e que um questionamento fundamental é responder quais as competências deve ter um bom professor na atualidade. A esse respeito, faz a seguinte reflexão:

Perpassada pelo senso comum, a noção ou o entendimento de competência é associada ao sucesso, à autoridade de um indivíduo sobre determinado assunto e ainda ao seu “*status quo*” pessoal ou na sociedade onde está inserido. Inicialmente, subjacente ao processo cultural, econômico e principalmente político, somente mais recentemente, explicitada e merecedora de estudos mais aprofundados, competência passou a ser compreendida como um conceito que permeia o processo educacional como um todo, passando a ter grande influência sobre o papel profissional docente.

Para Boyatzis (1982) apud Cardoso (2006, p. 65) competência “é uma característica subjacente a uma pessoa que está casualmente relacionada com um desempenho superior em um posto de trabalho”. Perrenoud (1999) entende por competência docente a capacidade de agir de modo eficaz em uma dada situação, apoiando-se em conhecimento, sem, no entanto, limitar-se a eles, e salienta que é preciso que seja realizada uma ação adaptada para a situação vivenciada pelo professor, o que permite que vivencie um ou mais tipos de situações e tenha capacidade de realizar operações mentais para cada uma delas.

No âmbito acadêmico, Pereira (2007, p.83) descreve que competências de um docente universitário “é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes interdependentes e necessárias para o exercício das atividades de ensino e pesquisa na educação superior”. O docente necessita de um conjunto amplo de conhecimentos que lhe permitam desenvolver com presteza o papel de professor. Cardoso (2006, p.61-62) afirma que o conceito de competências é estudado em várias áreas de conhecimentos, como a psicologia e a medicina, não tendo em sua pesquisa encontrado nenhum estudo que fosse modelado aos contadores, o que também foi constatado em relação a competências para professores de Ciências Contábeis, nessa pesquisa.

Laffin (2002, p. 85) chama a atenção para esse requisito, ao afirmar que:

Hoje, no contexto da sociedade capitalista solitária, que requer um sujeito criativo, polivalente, sujeito de múltiplas aprendizagens, com capacidade crítica e discernimento frente à sociedade tecnológica e pulverizada de informações e, ao não encontrar egressos com tais competências e habilidades, julga improdutivos a universidade, o curso e os professores.

Por esta razão, é imprescindível que haja um esforço por parte dos professores no desenvolvimento e aprimoramento das competências necessárias

para tornar produtivo e eficaz o processo complexo de ensino, sobre o qual recai uma forte responsabilidade sob sua atividade, por ser considerado eixo central no processo ensino-aprendizagem.

3.6 CONJUNTO DE COMPETÊNCIAS APLICÁVEIS A UM DOCENTE EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Tendo em vista que a contabilidade é uma ciência social aplicada e é afetada pelas mudanças ocorridas no ambiente, sendo considerada como a linguagem dos negócios, deve ter seu ensino focado no aspecto mutável que a ciência traz consigo. Diante da realidade do curso e do mercado de trabalho, e a partir de pesquisas que relatam competências necessárias a um docente universitário, são elencadas algumas que podem ser consideradas essenciais também para um docente em Ciências Contábeis.

As competências propostas nesse estudo não diferem daquelas que foram sugeridas por Pereira (2007) para os docentes do curso de Engenharia Química, pois em virtude da reaplicação do modelo proposto por ele em sua tese, após longa pesquisa sobre um rol de competências passíveis de serem incorporadas ao cotidiano de um docente, e acreditando que apesar das diferenças entre os cursos de Engenharia Química e Ciências Contábeis, o docente necessita desenvolver competências que são comuns para sua prática, é efetuada uma adequação de como as mesmas podem ser aplicadas para um docente do curso de Ciências Contábeis.

É importante frisar que este tópico tem por objetivo elencar algumas competências que podem ser aplicáveis aos docentes de Ciências Contábeis, não sendo elas as únicas possíveis de aplicação, o que significa que outras podem existir e que não estão contempladas nesse estudo.

3.6.1 Domínio da área de conhecimento

Para Pereira (2007, p. 118) “a área de conhecimento consiste num conjunto de conhecimento adquirido ou em produção sobre um assunto, ou sobre um fenômeno” e revela que um docente necessita ter domínio em sua área de atuação para que seja possível transmitir conhecimento consolidado para os seus alunos.

Por domínio de área de conhecimento pode-se entender o conhecimento teórico e prático na área de atuação. Masseto (2003) salienta que é necessário também obter atualização através, por exemplo, da participação em congressos e cursos, e que o docente atue em pesquisa científica. Vasconcelos (1996) quando enfatiza que a “a universidade é o local que privilegia, antes de tudo, a transmissão do saber”, deixa implícito que os docentes devem dominá-lo para que possam transmiti-lo aos alunos.

Pereira (2007) propõe que o professor para ter domínio da área de conhecimento deve também atuar em pesquisa, e reflete se isso deve ocorrer ou não nas disciplinas que ministra, e cita como vantagens em o mesmo pesquisar em áreas relacionadas com as disciplinas que ministra:

- O aumento no interesse nas aulas, pois traz conhecimento prático sobre os assuntos abordados;
- Gasto de menos tempo na preparação de atividades extra-classe.

Pereira (2007) salienta, no entanto, o perigo do professor tornar-se um profissional muito específico em virtude de pesquisar apenas nas áreas de suas disciplinas. Laffin (2006, p. 163) enfatiza a realização de pesquisas como positiva, mesmo chamando a atenção para o fato de que:

A grande maioria dos depoimentos revela que os professores de contabilidade não têm realizado pesquisas. No entanto, em seus relatos consideram as duas atividades complementares. Os professores que desenvolvem pesquisas afirmam que mesmo quando a área pesquisada não coincide com a área da disciplina ministrada “tem-se alguma contribuição”.

Tendo em vista a necessidade de conciliação entre esses dois aspectos para o profissional contábil, há uma grande discussão a esse respeito, pois a maioria dos professores de contabilidade possuem muita experiência prática, e pouco conhecimento teórico, o que por vezes pode acarretar, de acordo com Nossa (1999a, p.24), a transmissão de conhecimento gerado em situações particulares vivenciadas pelo professor e que não se pode generalizar para as demais situações. O ideal é que haja um equilíbrio entre os conhecimentos práticos e teóricos, e que o profissional esteja sempre buscando a atualização através de congressos, simpósios

e etc, além de uma formação acadêmica abrangente.

Para apurar esta competência foram utilizados os seguintes atributos neste estudo:

- Possuir conhecimentos sólidos das disciplinas que ministra.
- Realizar pesquisas em áreas relacionadas com as disciplinas ministradas.

No contexto atual, acredita-se ser essencial a um professor de Ciências Contábeis realizar atividades de pesquisa e buscar atualização constante, pois sem estas atitudes, em virtude das mudanças ocasionadas em virtude da internacionalização das práticas contábeis, dificilmente o docente estará apto para realizar uma atividade de ensino que prepare de fato os futuros profissionais.

3.6.2 Domínio da área didático-pedagógica

Considerado pelos educadores como competência fundamental para o docente, o domínio didático-pedagógico, tido por muitos como talento natural, consiste num conjunto de habilidades que podem melhorar o desempenho do professor na transmissão do conhecimento, ao abordar métodos que podem ser inseridos no processo de ensino-aprendizagem.

A esse respeito, Perrenoud (1999, p. 9) chama a atenção para a importância de que “as competências profissionais situem-se claramente para além do domínio acadêmico dos saberes a ensinar, que elas abarquem sua transposição didática em classe, a organização do trabalho de apropriação, a avaliação, a diferenciação do ensino”, o que remete à necessidade de que os conceitos didático-pedagógicos básicos estejam inseridos na formação do professor.

Pereira (2007) destaca que essa competência é essencial e específica para o processo de ensino, necessitando ser desenvolvida nos docentes, e sugere que isso se dê nos cursos de pós-graduação.

Após citar como primeira preocupação com o ensino contábil a falta de comprometimento dos docentes de Ciências Contábeis com o ensino, em virtude do envolvimento com outra atividade profissional, Nossa (1999b, p. 4) aponta que a “segunda preocupação é a falta de preparo didático-pedagógico. Muitas vezes esse professor pode ser um profissional de muita capacidade, no entanto não possui habilidades para transmitir seus conhecimentos aos alunos ou estimulá-los a buscar o conhecimento”. Laffin (2006, p. 151) também relata esse aspecto ao constatar em

sua pesquisa que a atividade de ensino se mostra como uma extensão das experiências empíricas dos professores relacionadas ao fazer contábil, salientando que “ao fazerem do fazer contábil a prática do ensino, fazem-no desprovidos de pressupostos teórico-metodológicos capazes de indicar as implicações do fenômeno educativo”.

Portanto, em virtude da formação inicial do professor de Ciências Contábeis se dá através de curso de bacharelado, onde não são contemplados os conhecimentos relativos à área didático-pedagógica, como nos cursos de licenciatura, esse conhecimento deve ser buscado em cursos de pós-graduação.

Os seguintes atributos foram utilizados para verificação da competência domínio da área didático-pedagógica:

- Possuir conhecimentos fundamentais de conceitos didáticos pedagógicos.
- Participar ou já ter participado de cursos didáticos pedagógicos.

Este preparo foi enfatizado pela AECC (Accounting Education Change Commission), em 1993, no seu pronunciamento número 5, quando destaca como componente essencial para um ensino contábil de qualidade a escolha de métodos pedagógicos efetivos, que despertem no discente a capacidade de perceber a importância de aprender a pensar a partir de um problema, identificando fraquezas a serem corrigidas e reforçando as habilidades adquiridas.

3.6.3 Relacionamento interpessoal

A vida em sociedade, de forma geral, impõe a necessidade que sejam desenvolvidas características nas pessoas para que as relações humanas possam ocorrer de forma harmoniosa. Nesse sentido, Oderich (2005) apud Pereira (2007) salienta como características importantes para essa habilidade: a valorização das pessoas, o estabelecimento de relações apropriadas, a capacidade de ouvir e atender as preocupações das pessoas, fornecendo respostas a elas e respeitar as diferenças existentes entre os indivíduos.

Tendo em vista que o professor está em contato direto com os discentes em sua atividade, é necessário que se estabeleça uma relação harmoniosa entre as partes, pois assim torna-se mais fácil a troca de experiências e a cooperação em sala de aula, o que torna o aprendizado mais eficaz. Um bom relacionamento

interpessoal permite ainda que sejam detectadas as necessidades dos alunos, bem como as dificuldades de aprendizagem de alguns. Sem a correta postura no relacionamento professor/aluno torna-se mais difícil inclusive lidar com situações conflitantes que podem surgir ao longo do trabalho em sala de aula.

Para avaliar essa competência utilizaram-se os seguintes atributos:

- Estabelecer relacionamento harmônico e saudável com os alunos.
- Administrar de forma equilibrada os eventuais conflitos que possam surgir na relação com os alunos.

3.6.4 Trabalho em equipe

Dentro de um contexto educacional de nível superior, que tem em seu eixo central a formação profissional dos discentes, é possível afirmar que apesar da formatação dos cursos em disciplinas e períodos (semestrais ou anuais, por exemplo), o curso superior, seja qual for, é o resultado da interligação desta formatação, o que enseja a necessidade dos docentes estarem constantemente envolvidos no trabalho em conjunto com outros docentes, a fim de que sejam respeitados os elos entre disciplinas e áreas de conhecimento afins, o que certamente pode ensejar no aumento de produtividade nas atividades desempenhadas.

Hardingham (1995) apud Pereira (2007) traz como vantagens do trabalho em equipe: maior criatividade e energia entre as equipes, maior envolvimento com o trabalho e aprimoramento da eficiência, que é conseguida através de uma maior cooperação e comunicação entre as pessoas.

Devido ao inter-relacionamento entre as disciplinas no curso de Ciências Contábeis, é extremamente importante que o professor esteja aberto para aceitar o trabalho em equipe como necessário à sua atividade, e perceba que o aprendizado dos alunos pode se tornar melhor à medida que haja um esforço para cooperação com os colegas em atividades que tenham objetivos comuns. Laffin (2006, p. 154), no entanto, demonstra que esse aspecto necessita ser revisto, pois “os professores de contabilidade registram uma necessidade de maior intercâmbio de informações entre os professores, atitude que segundo os professores pesquisados, ainda deixa muito a desejar”.

Em relação a trabalho em equipe utilizou-se o atributo: Cooperar e obter cooperação de colegas em atividades de ensino com objetivos comuns.

No conceito de competência proposto por Fleury e Fleury (2001) esta competência diz respeito a saber mobilizar recursos de pessoas, de modo que haja sinergia entre elas. Na esfera do ensino, de modo mais amplo, caberia saber mobilizar o trabalho em equipe de professores, seja do curso de Ciências Contábeis ou de áreas afins, e ainda na relação entre professor e alunos.

3.6.5 Criatividade

A necessidade de tornar o ensino atrativo para os estudantes pode ser fator determinante para que o aprendizado torne-se mais fácil e efetivo. A capacidade de inovar, trazer algo que surpreenda e que seja original pode despertar no discente o interesse e dedicação no processo de ensino-aprendizagem. A capacidade de criar novas soluções para esse processo tende a beneficiar o professor no seu dia-a-dia, pois provavelmente os alunos se envolverão na proposta da (s) disciplina (s), se perceberem que é diferente do que ele tem visto em outras disciplinas.

A criatividade está ligada a capacidade de inovar que o professor possua, como salienta a AECC (Accounting Education Change Commission). No curso de Ciências Contábeis, especificamente em algumas disciplinas, em virtude de serem consideradas técnicas demais, ou em virtude da utilização de legislação necessária para serem ministradas, se o professor não for criativo em suas aulas, dificilmente conseguirá atrair a atenção dos discentes, principalmente diante da realidade da maioria dos cursos serem noturnos e os alunos trabalharem durante o dia.

Para apurar essa competência o atributo utilizado foi: Criar soluções inovadoras nas atividades de ensino sob sua responsabilidade.

Infelizmente, a falta de planejamento das disciplinas ministradas, em virtude da dedicação a outras atividades por parte dos docentes, acaba por acarretar a realização de aulas em que não há inovação nos métodos utilizados. A criatividade requer tempo para que sejam repensadas as estratégias que podem ser empregadas para inovar no processo de ensino e ao mesmo tempo desenvolver no discente as competências necessárias para a formação profissional.

3.6.6 Visão sistêmica

Gramigna (2004) descreve essa competência como a capacidade de perceber como as partes que compõem o todo são integradas e interdependentes, e assim se possa visualizar quais são as tendências e possíveis ações que podem causar influência no futuro. No contexto educacional de nível superior, portanto, a visão sistêmica está ligada à capacidade de um professor universitário visualizar além de sua área específica de atuação e/ou conhecimento, como se dá seu inter-relacionamento com outras disciplinas e áreas de conhecimento.

No caso de Ciências Contábeis essa é uma premissa importante a ser considerada, pois a Resolução nº. 10 do Conselho Nacional de Educação, que institui as diretrizes curriculares do curso, mostra que o curso de Ciências Contábeis deve ensejar condições para que o futuro profissional seja capaz de “compreender as questões científicas, técnicas, sociais, econômicas e financeiras, em âmbito nacional e internacional e nos diferentes modelos de organização”. Isso requer que o ensino contábil seja orientado destacando-se, sempre que possível, sua relação com outras disciplinas do curso e áreas de conhecimento, a exemplo do Direito, Administração, Economia e Finanças.

Para verificar essa competência os seguintes atributos foram utilizados:

- Perceber a integração e interdependência entre o assunto ministrado e demais assuntos de um curso de graduação.
- Refletir com os alunos sobre a relação entre aquilo que estão aprendendo e aspectos globais da ciência e/ou da sociedade como um todo.

A AECC, em 1993, já descrevia a necessidade do professor planejar a seqüência dos assuntos das matérias e integrar o curso com outros cursos/disciplinas relacionadas. O que se percebe na prática é uma preocupação voltada apenas para a disciplina que o docente leciona, sem que haja esforço para integrá-la com as demais, seja na discussão de casos em que aspectos de outras disciplinas/áreas afins são contemplados, na realização de atividades interdisciplinares ou na troca de experiências com outros professores, o que é muitas vezes ocasionado pela falta de tempo e planejamento do docente.

3.6.7 Comunicação

Comunicar-se bem, de acordo com Gramigna (2004), é possuir a capacidade de ouvir, processar e compreender a mensagem, expressar-se de diversas formas, argumentando com coerência, utilizando feedback de forma adequada, facilitando a interação entre as partes envolvidas. Esse é um aspecto importante no dia-a-dia do professor, pois o processo de ensino depende fundamentalmente de uma comunicação eficaz. O professor, que desenvolve o papel de agente de transmissão de conhecimentos dentro do processo de ensino-aprendizagem necessita saber expressar-se, através de um processo de comunicação eficiente, tendo em vista que normalmente as aulas se desenvolvem através de transmissão oral.

Além disso, é preciso que exista a capacidade de ouvir e compreender as necessidades dos alunos, o que só ocorre quando existe uma comunicação de boa qualidade. Quando existem falhas em algum aspecto do processo de comunicação, a mesma tende a ser prejudicada, e no processo educacional isso pode refletir uma dificuldade por parte do aluno na assimilação dos assuntos abordados pelo professor.

Em relação à competência comunicação, os atributos empregados foram:

- Ouvir, processar e compreender as diferentes necessidades dos alunos e fornece feedback adequado.
- Expressar-se bem, em especial, de forma oral, de modo que possa ser facilmente compreendido pelos seus alunos.

Nos outros eixos de competências discutidos neste trabalho, como o da AECC (1993), esta competência é enfatizada como habilidade de apresentação que estimulam o interesse dos estudantes e a sua participação efetiva no processo de aprendizagem; e Flery e Fleury (2001), que a trazem como saber comunicar, envolvendo a compreensão, processamento e transmissão de informações e conhecimentos, assegurando o entendimento da mensagem pelos outros.

Alguns professores podem entender que na dimensão desta competência está apenas a capacidade de falar bem, no entanto, percebe-se que a comunicação é mais ampla, requerendo a atenção do professor para perceber se está havendo entendimento por parte do discente, o que é imprescindível para avaliar se de fato um professor comunica-se de forma eficaz.

3.6.8 Liderança

Essa competência tem sido associada à capacidade de uma pessoa mobilizar outras pessoas que possuem objetivos em comum, a partir de uma postura que inspire confiança e capacidade de lidar com diferenças e adversidades. Pereira (2007) afirma que os líderes são pessoas comprometidas com mudanças profundas, em si mesmas e nas organizações e influenciam outras pessoas a partir de sua credibilidade, capacidade e comprometimento na busca de resultados positivos, por isso esta é uma habilidade que pode ser desenvolvida por um professor universitário, pois no relacionamento com os alunos ele pode exercer influência sobre os mesmos na busca de resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem.

Essa influência pode estar focada no incentivo ao alcance ou superação dos objetivos dos alunos e ainda na influência em relação às responsabilidades deles no processo de aprendizagem. Um professor que consegue fazer com que os alunos compreendam que uma parte do resultado no processo de ensino-aprendizagem é responsabilidade do próprio aluno, e crie maneiras de influenciá-los na busca de seus objetivos dentro da academia, tende a ocasionar um ambiente propício para uma melhor formação dos alunos, pois eles compreenderão que é preciso dedicação e iniciativa própria para que consigam ser profissionais de qualidade.

Para apuração da competência os atributos foram:

- Incentivar os alunos a atingirem objetivos pessoais no seu processo de aprendizagem.
- Influenciar os alunos em relação às suas responsabilidades pessoais no seu processo de aprendizagem.

A AECC (1993) traz a liderança como a capacidade do professor guiar e aconselhar os estudantes quanto ao nível apropriado de estudo e pesquisa, fazendo-os, por conseguinte, alcançar os objetivos pretendidos. Para tanto, é preciso que o professor tenha comprometimento com o processo educacional, envolvendo-se na verificação do alcance dos objetivos dos discentes, o que exige dedicação e, acima de tudo, interesse em participar efetivamente do sucesso profissional dos discentes.

3.6.9 Planejamento

De acordo com o dicionário Michaelis (1998, p. 1635-1636), planejamento é:

- Ato de projetar um trabalho, serviço ou mais complexo empreendimento;
- Determinação dos objetivos ou metas de um empreendimento, como também da coordenação de meios e recursos para atingi-los.

As duas definições acima se encaixam perfeitamente na perspectiva do planejamento que deve ser efetuado por um professor, no tocante ao conteúdo programático abordado em sua(s) disciplina(s), na ordem lógica como os assuntos serão trabalhados, no material de apoio a ser utilizado nas aulas, como vão ser abordados os conteúdos (utilização de que estratégias metodológicas) e quais serão os instrumentos utilizados para avaliação de aprendizagem.

Esses passos são decisivos para que o professor consiga desenvolver um trabalho de qualidade. Muitas vezes a improvisação de aulas, bem como material de apoio, plano de cursos e ementas de disciplinas, acaba por prejudicar o aprendizado dos alunos e o aproveitamento eficaz dos assuntos abordados pelo professor.

Nossa (1999a, p. 23) salienta que no ensino superior brasileiro o professor “exerce as atividades de ensino apenas como complemento salarial e em tempo parcial”, logo, muitas vezes, o planejamento tão necessário em sua atividade como docente pode ser totalmente prejudicado, o que não difere nos cursos de Ciências Contábeis, onde as pesquisas refletem um docente que normalmente tem outras atividades profissionais.

Para apurar a competência planejamento utilizaram-se os atributos:

- Saber elaborar ementas e planos de curso de disciplinas da graduação.
- Saber preparar material didático de apoio às atividades do curso.
- Organizar a seqüência lógica das atividades de cada aula lecionada.

A utilização de materiais bem planejados é tida pela AECC (1993) como essencial, pois criam uma base sobre a qual a aprendizagem continuada pode ser construída, desafiando estudantes a pensar, e dando-lhes as ferramentas para resolver os problemas. Nesse sentido, conhecer as ferramentas metodológicas que podem ser utilizadas para surtir esses efeitos remete o professor a buscar conhecimentos didático-pedagógicos que auxiliem no correto planejamento das

atividades que desempenha. Cabe um questionamento se isso, de fato, tem sido feito pelos docentes de Ciências Contábeis.

3.6.10 Comprometimento

O termo comprometimento traz apenas como significado a ação de comprometer (MICHAELIS, 1998). Comprometer-se, no entanto, é mais do que participar de algum projeto, é sentir-se responsável pelos resultados alcançados. Pereira (2007, p.130-131) entende essa competência como o ato de assumir um compromisso com alguma coisa (causa social, partido político ou com indivíduos), que normalmente está relacionado “a algo em comum que é palpável e objetivo para as partes que o assumiram”.

No contexto educacional, comprometer-se para o professor é assumir que tem grande responsabilidade no processo de ensino, e que os resultados que se espera obter nele dependem de seu trabalho. Um professor comprometido é aquele que se sente responsável pelo aprendizado dos alunos, portanto, não se satisfaz apenas por transmitir ou reproduzir conteúdos, ou como enfatiza Pereira (2007, p. 131) “a ser um agente passivo da transmissão de conhecimentos”, mas preocupa-se com os resultados de aprendizagem dos seus alunos, verificando a partir dos mesmos, o que e como deve ser melhorado o seu próprio trabalho.

O comprometimento com os resultados no processo de ensino requer disponibilidade de tempo para que se possam acompanhar os alunos e conhecer suas necessidades, e dentro da realidade apontada por Nossa (1999a, p. 23) no curso de Ciências Contábeis, onde “em muitos casos o professor exerce as atividades de ensino apenas como complemento salarial e em tempo parcial”, esse ainda é um desafio.

Quanto à essa competência, os atributos foram:

- Comprometer-se com a obtenção de resultados positivos nas atividades de ensino sob sua responsabilidade.
- Mostrar-se disponível para atendimento extra-classe para os alunos.

Para Fleury e Fleury (2001) comprometimento é engajar-se com os objetivos da organização. No campo acadêmico, esses objetivos dizem respeito a atitudes que permitem um acompanhamento dos resultados do processo ensino-aprendizagem, significando ir além da transmissão de conteúdo, avaliando se o

trabalho efetuado tem suprido às expectativas dos discentes, bem como tem ajudado na superação de suas dificuldades.

3.6.11 Ética

A ética tem sido um assunto bastante discutido na sociedade como um todo, em virtude de acontecimentos que demonstram a falta de pensamento coletivo entre os cidadãos. A ética, de acordo com a Fipecafi (1997, p. 23) “diz respeito aos princípios de conduta que norteiam um indivíduo ou grupo de indivíduos”, sendo acrescentado que a ética ou moralidade não consiste somente no que as pessoas ou grupos fazem de costume, mas no que pensam que é correto fazer, ou são obrigadas.

Cardoso (p. 113) destaca que em virtude das mudanças em relação às funções do contador, tem existido forte preocupação com a formação ética deste profissional. Em relação ao ensino, Tardif (2002) salienta que a ética se manifesta concretamente no trabalho com os grupos de alunos, em relação à equidade de tratamento. O autor salienta que o principal problema do trabalho docente diz respeito à interação com alunos que são todos diferentes uns dos outros, e ao mesmo tempo tem que atingir objetivos individuais. Esta relação, portanto, deve envolver um tratamento onde o respeito prevaleça acima de qualquer outro aspecto.

Numa segunda perspectiva, a ética se manifesta no componente simbólico do ensino, entendida no processo de ensino como a diferença de domínio entre professores e alunos, devendo haver por parte do professor atitudes éticas em relação a essa questão, no sentido de incluir os alunos no processo de aprendizagem. Por fim, o autor afirma que a dimensão ética manifesta-se na escolha dos meios empregados pelo professor, o que poderia incluir os critérios de avaliação por ele utilizados.

Para essa competência, os atributos foram:

- Demonstrar respeito pelos alunos.
- Utilizar um critério único de avaliação para todos os seus alunos.

3.6.12 Proatividade

De acordo com Pereira (2007, p.134) proatividade “está relacionado com a

iniciativa pessoal de um indivíduo de antecipar fatos através de ações que possam contribuir de alguma forma para a melhoria de alguma coisa”.

Em virtude das rápidas alterações vivenciadas nos dias atuais, ocorridas principalmente em virtude do vertiginoso avanço tecnológico e do processo de globalização, em todas as atividades tornou-se importante para alguém possuir a capacidade de verificar de que forma tais mudanças podem impactar nas atividades colocadas sob sua responsabilidade.

Dentro da esfera do ensino, essa constatação encontra bastante significância, pois é preciso que o professor possa desenvolver ações concretas que preparem os discentes para as mudanças ocorridas ou que tem perspectivas de ocorrer na área de ensino que estão inseridas. No contexto do curso de Ciências Contábeis, também se verifica essa relevância, pois a tendência é que se alterem as práticas contábeis em virtude das modificações no mundo empresarial e na economia. Para que essa competência possa ser bem gerida pelo professor se percebe a necessidade de que seja um profissional atualizado e comprometido com o ensino.

Para proatividade o atributo utilizado foi: Ter iniciativa pessoal de praticar ações concretas que contribuam para o aprimoramento do processo educacional de uma forma geral.

3.6.13 Flexibilidade

Para Gramigna (2004) flexibilidade é a aptidão de alguém reavaliar seu posicionamento diante de uma argumentação persuasiva, ou ainda adaptar-se às exigências do meio. Em relação a essa competência, Showers, Joyce e Bennett (1987), apud Marcelo (1998, p. 67) salientam que “a flexibilidade de pensamento ajuda os professores a aprender novas destrezas e incorporá-las a seu repertório”.

Vasconcelos (1996, p.21) questiona do que adianta um professor que apenas se preocupa com o ato de ensinar, mas não se inquieta com o fato de estar ou não, o aluno aprendendo, e se existe ensino onde não há aprendizagem e a partir de tais reflexões mostra que é necessário que o professor reflita sobre sua prática enquanto docente, e destaca que:

Suas facilidades e limitações, bem como as de seus alunos, devem ser analisadas no sentido de buscar o entendimento necessário da sua própria ação. Por que ensina, para que ensina e para quem ensina são questões básicas que, se respondidas, levarão imediatamente a outras perguntas decorrentes e absolutamente necessárias: como se aprende, quando se aprende e de que forma melhor se aprende?

Essa competência diz respeito ao docente mudar seus posicionamentos e posturas diante da reflexão de seu trabalho, revendo o processo de ensino colocado sob sua responsabilidade a partir de avaliações que sejam efetuadas e que forneçam subsídios suficientes para tornar sua postura flexível diante de situações necessárias, ou de novos desafios que surjam. Além disso, que seja flexível para adaptar-se às mudanças ocorridas na ciência e no ensino superior.

Para a apuração desta competência, utilizou-se:

- Adaptar-se à novas situações quando necessário frente a novos desafios nos processos de ensino nos quais atua.
- Estar disposto a rever o processo de ensino com base em resultados de avaliações efetuadas.
- Fazer auto-avaliação do trabalho como docente.

Fleury e Flerry (2001) tratam a flexibilidade no conceito de competência como “saber aprender”, enfatizando a necessidade de se trabalhar o conhecimento e a experiência, enquanto a AECC (1993) destaca que o professor deve ser propício a se adaptar a mudanças. Um professor deve estar sempre aberto a críticas do seu trabalho, cabendo-lhe avaliá-las e implementar mudanças quando perceber que é necessário para seu aprimoramento como docente. É preciso ainda, que o professor tenha consciência de que sempre tem algo a aprender, pois o conhecimento é amplo e mutável, tornando-se necessário estar aberto para acolher as mudanças que surgirão.

3.6.14 Empatia

Essa competência está ligada à criação de uma relação onde se envolvem aspectos ligados à confiança e harmonia, que resultam numa maior abertura para que uma pessoa se sinta à vontade para trocar experiências e aceitar sugestões de uma outra (LAZZAROTO, 2001 apud PEREIRA, 2007).

A empatia é freqüentemente associada a características como simpatia, atenção e respeito. Pereira (2007) apresenta a empatia ainda como a capacidade do professor colocar-se no lugar do aluno, a fim de que possa compreender mais facilmente o seu comportamento. Muitas vezes essa competência pode ensejar em uma maior motivação para que os discentes se dediquem à determinada disciplina, ainda que seja considerada como enfadonha, em virtude deles se sentirem atraídos pela postura apresentada pelo docente.

Para empatia os atributos utilizados no estudo foram:

- Criar uma relação de confiança e harmonia com os alunos que conduz a um maior grau de abertura deles para aceitar conselhos e sugestões.
- Colocar-se no lugar do aluno e tenta compreender o seu comportamento pessoal, visando poder auxiliá-lo a ser mais produtivo no seu aprendizado.

É preciso, no entanto, construir um relacionamento onde prevaleça clara a definição do papel do aluno e do professor, não se confundindo a abertura nessa relação no que diz respeito à troca de experiências e idéias com uma relação de desrespeito.

4. METODOLOGIA

Este capítulo tem por finalidade apresentar a metodologia adotada no estudo, descrevendo cada etapa percorrida para que fosse possível chegar aos seus resultados.

4.1 TIPOLOGIA DA PESQUISA QUANTO AOS OBJETIVOS

O estudo, na busca de atingir os objetivos propostos, classifica-se como exploratório, tendo em vista que a discussão sobre a educação contábil, apesar de contar com diversos estudos, ainda é um tema que precisa ser explorado devido ao fato de apresentar diversas dimensões. Na concepção de Gil (2002, p.41) os estudos dessa natureza “tem como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições”. Sendo assim, a presente pesquisa procura refinar a discussão sobre a formação do corpo docente em Ciências Contábeis, a qual tem sido apontada como um dos fatores que explicam a má qualidade dos cursos, especificamente no que se refere às competências desenvolvidas para a atividade da docência, temática esta pouco abordada na área de Ciências Contábeis.

O presente estudo pode ser considerada como pesquisa descritiva, por buscar a descrição das características de determinada população ou fenômeno, nesse caso, as competências desenvolvidas pelos docentes para o exercício de ensino.

4.2 TIPOLOGIA DA PESQUISA QUANTO AOS MÉTODOS E ABORDAGEM DO PROBLEMA

A pesquisa apóia-se no método indutivo, pois parte da premissa da indução, conceituado por Marconi e Lakatos (2004, p. 53) como “um processo mental por intermédio do qual, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal, não contida nas partes examinadas”. Nesse sentido, a partir do exame de uma amostra da população dos professores de Ciências Contábeis, pretende-se conhecer aspectos referentes às competências docentes.

Quanto à abordagem da análise dos dados, a pesquisa é quantitativa uma vez que pretende tomar a medida exata dos fenômenos humanos e do que os explicam (Laville; Dione, 1999), buscando estudar características objetivamente mensuráveis a partir de dados estatísticos colhidos nos documentos coletados como fonte de dados. Além dessa abordagem, os dados serão analisados também numa perspectiva qualitativa, a partir da interpretação dos dados estatísticos.

4.3 TIPOLOGIA DA PESQUISA QUANTO AOS PROCEDIMENTOS

Quanto aos procedimentos técnicos que foram utilizados para analisar os fatos do ponto de vista empírico, utilizou-se o estudo de campo junto aos docentes dos cursos de Ciências Contábeis dos cursos presenciais da região Nordeste. A escolha pelo estudo de campo se deu pela necessidade de averiguar juntos àqueles que conduzem, de forma essencial, o processo de ensino, quais as competências têm sido desenvolvidas para o exercício da docência. Gauthier et al (2006, p. 79) salientam a importância dessa escolha ao destacarem que:

[...] as questões apresentadas pelo debate sobre a formação docente, assim como a pesquisa de um repertório de conhecimentos próprios ao ensino têm o mérito de chamar novamente a atenção sobre um aspecto que foi durante muito tempo negligenciado pelas ciências da educação: o trabalho docente na sala de aula. Trata-se assim, a partir do estudo de campo, como dizem os antropólogos, de identificar o que distingue a atividade pedagógica das outras ocupações e o saber dos professores ou do cidadão comum.

O instrumento para coleta de dados utilizado na pesquisa de campo foi o questionário, direcionado aos docentes de contabilidade, com o objetivo de obter informações sobre dados gerais dos respondentes, formação acadêmica, formação profissional, atuação em pesquisas e projetos de extensão e, por fim, habilidades e competências desenvolvidas para atuação no exercício de ensino.

4.4 POPULAÇÃO E AMOSTRA

Esta dissertação se propõe a investigar as competências dos docentes universitários que atuam no processo de ensino, nos cursos de graduação de

Ciências Contábeis do Nordeste brasileiro. Em função disso, a definição da população a ser pesquisada incluiu inicialmente, a identificação dos cursos existentes nas capitais nordestinas, através do cadastro do Ministério da Educação, obtido através do site do INEP, que totalizava 108 Instituições de Ensino Superior, em fevereiro de 2008. No entanto, algumas IES contavam com mais de um cadastro, o que para fins de pesquisa foi reduzido a um só. Assim sendo, a listagem das instituições forneceu um total de 100 IES, distribuídos da seguinte forma:

Tabela 2 - Quantidade de IES cadastradas no INEP que oferecem o curso de Ciências Contábeis.

CIDADE	ESTADO	QTDE DE IES	CADASTROS NO INEP
São Luís	MA	8	1 IES com 3 cadastros (UNICEUMA), totalizando 10.
Teresina	PI	11	1 IES com 3 cadastros (UESPI), totalizando 13.
Fortaleza	CE	15	1 IES com 2 cadastros (UFC), totalizando 16.
Natal	RN	11	
João Pessoa	PB	8	
Recife	PE	12	
Maceió	AL	9	
Aracajú	SE	5	
Salvador	BA	21	3 IES com 2 cadastros cada (FVG, UNIFACS e IBES, totalizando 24.

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados do INEP (2008)

Durante a pesquisa de campo constatou-se que algumas instituições não mais ofereciam o curso de Ciências Contábeis, o que foi possível verificar através de telefonemas e visitas a estas IES, bem como não houve sucesso no contato com algumas delas, em virtude dos telefones que constavam no cadastro do INEP, darem como inexistente durante a tentativa de comunicação, ou se o telefone funcionava, não foi conseguido o contato. Houve instituições que foram excluídas, ainda, em função de fazerem parte do mesmo grupo de uma outra instituição, que contam com o mesmo corpo docente, bem como coordenação de curso. Dessa forma, foram excluídas 11 IES, pelos seguintes motivos:

Tabela 3 - IES que oferecem o curso de Ciências Contábeis que foram excluídas da pesquisa.

CIDADE	ESTADO	IES	MOTIVO
São Luís	MA	IMEC	Contato inexistente.
Teresina	PI	ICF	Não oferecia o curso de Contábeis.
		ITEC	Mesmo grupo da AESPI.
Fortaleza	CE	FCSM	Contato inexistente.
		FACEFOR	Insucesso no contato efetuado.
João Pessoa	PB	FESP	Não oferecia o curso de Contábeis.
		IPEC	Não oferecia o curso de Contábeis.
Aracajú	SE	IAEC	Mesmo grupo da ISES
Salvador	BA	IESUS	Não oferecia o curso de Contábeis.
		ISEC	Contato inexistente.
		UNIVERSO	Não oferecia o curso de Contábeis.

Fonte: Elaboração própria, a partir do estudo de campo (2008)

A partir dos dados da tabela acima, chegou-se a um total de 89 instituições que teriam seu corpo docente examinado. Houve ainda uma exclusão, que foi a UEPB (PB), pois apesar do cadastro da instituição indicar o campus na cidade de João Pessoa/PB, o curso não é ofertado na capital, e sim na cidade de Campina Grande/PB, e, portanto, o número final de instituições foi de 88.

O número de docentes, no entanto, era desconhecido, pois não há um cadastro dos docentes disponíveis para o público. Dessa forma, através do contato via e-mail e telefônico, com os coordenadores de curso e chefes de departamento, obteve-se o total de professores de cada instituição, que somados, totalizaram 901 professores.

Os dados da pesquisa sobre a quantidade de professores revelaram que 34,45% desses docentes atuam em mais de uma instituição de ensino, o que significou na contagem em duplicidade dos professores que lecionam em mais de uma IES. É possível que esse percentual seja válido para a população, neste caso fica quantificada em 591 professores.

Vale salientar que os professores quantificados na pesquisa dizem respeito apenas àqueles que lecionam as disciplinas de Contabilidade, portanto não foram considerados os professores de outras áreas que lecionam disciplinas no curso de Ciências Contábeis, a exemplo de Administradores, Economistas e Bacharéis em Direito.

Na tentativa de obter o maior número de respondentes, foram contatados os coordenadores de curso e chefes de departamento das IES, de todos as capitais dos Estados do Nordeste. Nessa perspectiva, a amostra pode ser considerada como aleatória simples, pois de acordo com Martins (2006, p. 21) “todos os elementos da

população têm igual probabilidade de compor a amostra, e a seleção de um particular indivíduo, ou objeto, não afeta a probabilidade de qualquer outro ser escolhido”.

Gil (2000, p.114) propõe o cálculo da extensão da amostra a partir da seguinte fórmula:

$$n = \frac{\Sigma^2 \cdot p \cdot q \cdot N}{e^2 (N - 1) + \sigma^2 \cdot p \cdot q}$$

Onde:

n = tamanho da amostra;

σ^2 = nível de confiança escolhido, expresso em número de desvios-padrão.

Neste caso, um desvio-padrão com nível de confiança de 95% (1,96);

p = percentagem com a qual o fenômeno se verifica, neste caso as respostas esperadas dos professores, considerando-se 45%.

q = A percentagem complementar (1 – p). Neste caso, 1 – 0,45 = 0,55;

N = tamanho da população, nesse caso 591 professores.

e² = O erro máximo permitido, sendo escolhido 5%.

Desse modo procedeu-se ao seguinte cálculo:

$$n = \frac{\sigma^2 \cdot p \cdot q \cdot N}{e^2 (N - 1) + \sigma^2 \cdot p \cdot q} \rightarrow n = \frac{1,96^2 \cdot 0,45 \cdot 0,55 \cdot 591}{0,05^2 (591 - 1) + 1,96^2 \cdot 0,45 \cdot 0,55}$$

$$n = \frac{561,920436}{2,425796} \rightarrow \boxed{n = 232}$$

A amostra sugerida ficou delimitada a 232 professores, no entanto, foram obtidos 267 questionários válidos, percentual acima do esperado quando do início da pesquisa, em virtude do difícil acesso aos docentes.

4.5 QUESTIONÁRIO

O questionário foi elaborado no intuito de conhecer o perfil dos professores, em relação a alguns aspectos, e está estruturado nos seguintes tópicos:

- I. Dados dos respondentes
- II. Formação acadêmica
- III. Formação profissional
- IV. Pesquisa e extensão
- V. Competências

A parte inicial do questionário (tópicos I e II), composto por dados dos respondentes e formação acadêmica, tem por objetivo identificar principalmente o nível de escolaridade dos docentes, bem como informações sobre sua atuação nas instituições de ensino superior (tipo de instituição, tempo de atuação como docente, carga horária, disciplinas ministradas, dentre outras).

Essas informações serviram, na análise dos resultados, para avaliar a qualidade do docente do ponto de vista da sua formação, visto que os aspectos trabalhados nesse tópico são apontados como os principais problemas na formação dos docentes em contabilidade, pelos diversos estudos realizados até então, sendo possível, também, relacionar o nível de formação com as competências.

O tópico III buscou identificar a experiência profissional e o tópico IV, tratando sobre a participação do docente em pesquisa e extensão, tenta refinar a importância do docente ter experiências práticas na profissão, o que é tido por diversos pesquisadores brasileiros e internacionais como essencial para a condução de um bom ensino contábil, como também ser um pesquisador, o que pode tornar o processo de ensino mais eficaz.

Por fim, o tópico V, que trata de competências e habilidades, foi uma reaplicação do modelo proposto por Pereira (2007), em virtude da semelhança do objetivo proposto por esta dissertação, embora sua pesquisa tenha incluído também competências relativas ainda ao papel de pesquisador dos docentes. O modelo trata as competências a partir da concepção de um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, sendo propostas as seguintes competências:

1. Conhecimentos: domínio da área de conhecimento e didático-pedagógica.

2. Habilidades: relacionamento interpessoal, trabalho em equipe, criatividade, visão sistêmica, comunicação, liderança e planejamento.
3. Atitudes: comprometimento, ética, proatividade, empatia e flexibilidade.

Para apurar cada competência, foram propostos alguns atributos mensuráveis. Em algumas competências, foram utilizadas apenas um atributo, em outras mais de um, sendo 3 (três) o número máximo de atributos utilizados. Difere do estudo de Pereira (2007) apenas a inclusão de dois atributos no modelo do questionário. São eles: *Mostra-se disponível para atendimento extra-classe para os alunos*, referente à competência comprometimento, e *faz auto-avaliação do seu trabalho como docente*, referente à competência flexibilidade. Estes atributos foram incluídos a partir do entendimento da necessidade do professor possuir tais qualidades, de acordo com autores como Gauthier et al (2006) e Perrenoud e Thurlet (2002). As competências e os respectivos atributos mensuráveis são apresentados no quadro abaixo:

Competência	Atributos mensuráveis
Domínio de área de conhecimento	Possui conhecimentos sólidos das disciplinas que ministra.
	Realiza pesquisas em áreas relacionadas com as disciplinas ministradas.
Didático-pedagógica	Possui conhecimentos fundamentais de conceitos didáticos pedagógicos.
	Participa de cursos didáticos pedagógicos.
Relacionamento interpessoal	Estabelece relacionamento harmônico e saudável com os alunos.
	Administra de forma equilibrada os eventuais conflitos que possam surgir na relação com os alunos.
Trabalho em equipe	Coopera e obtém cooperação de colegas em atividades de ensino com objetivos comuns.
Criatividade	Cria soluções inovadoras nas atividades de ensino sob sua responsabilidade.
Visão sistêmica	Percebe a integração e interdependência entre o assunto ministrado e demais assuntos de um curso de graduação.
	Reflete com os alunos sobre a relação entre aquilo que estão aprendendo e aspectos globais da ciência e/ou da sociedade como um todo.
Comunicação	Ouve, processa e compreende as diferentes necessidades dos alunos e fornece feedback adequado.
	Expressa-se bem, em especial, de forma oral, de modo que possa ser facilmente compreendido pelos seus alunos.
Liderança	Incentiva os alunos a atingirem objetivos pessoais no seu processo de aprendizagem.
	Influencia os alunos em relação às suas responsabilidades pessoais no seu processo de aprendizagem.
Planejamento	Sabe elaborar ementas e planos de curso de disciplinas da graduação.
	Sabe preparar material didático de apoio às atividades do curso.

	Organiza a seqüência lógica das atividades de cada aula lecionada.
Comprometimento	Compromete-se com a obtenção de resultados positivos nas atividades de ensino sob sua responsabilidade.
	Mostra-se disponível para atendimento extra-classe para os alunos.
Ética	Demonstra respeito pelos alunos.
	Utiliza um critério único de avaliação para todos os seus alunos.
Proatividade	Tem iniciativa pessoal de praticar ações concretas que contribuam para o aprimoramento do processo educacional de uma forma geral.
Empatia	Cria uma relação de confiança e harmonia com os alunos que conduz a um maior grau de abertura deles para aceitar conselhos e sugestões.
	Coloca-se no lugar do aluno e tenta compreender o seu comportamento pessoal, visando poder auxiliá-lo a ser mais produtivo no seu aprendizado.
Flexibilidade	Adapta-se à novas situações quando necessário frente a novos desafios nos processos de ensino nos quais atua.
	Está disposto a rever o processo de ensino com base em resultados de avaliações efetuadas.
	Faz auto-avaliação do seu trabalho como docente.

Quadro 3 - Competências e atributos mensuráveis

Fonte: Elaboração própria, a partir de Pereira (2007)

As perguntas, com escala de Likert de 0 a 10, tem o intuito de identificar a importância de cada competência no exercício da docência. No questionário as perguntas contemplam todas as competências listadas acima e foram analisadas separadamente.

4.6 COLETA DE DADOS

O processo de coleta de dados teve início com a identificação das instituições de ensino superior localizadas nas capitais da Região Nordeste através do site do INEP, onde foram identificadas 108 IES, coletando-se dados de endereço, telefone, *home page* e responsável das mesmas, tendo sido definida a amostra final em 88 instituições. No mês de maio de 2008, como forma de facilitar a coleta dos dados através do questionário, foi identificado o contato dos coordenadores dos cursos bem como chefe de departamentos, através dos sites informados no cadastro do INEP.

A partir do mês de junho começaram a ser enviados e-mails para os contatos obtidos através da pesquisa anterior sobre os responsáveis em cada instituição. Em virtude do pouco número de retornos via e-mail, foram feitas viagens às capitais no intuito da aplicação presencial nas IES, sendo:

- 03 a 07 de Outubro de 2008 – São Luís/MA, onde foram visitadas as seguintes IES: FACAM, FAMA, UFMA, UNICEUMA, UNDB E IESMA/FACEM. A coordenadora da FACSÃOLUÍS foi contatada via telefone.
- 08 a 10 de Outubro de 2008 – Teresina/PI, nas seguintes IES: UFPI, FSG, FCHJT/CEUT, UESPI, CESVALE, IEST/AESPI, FACET, FSA e FAP.
- 13 a 15 de Outubro de 2008 – Fortaleza/CE, nas seguintes IES: FC, UECE, IESF/UNICE, UNIFOR, UFC e FA7. As seguintes faculdades foram contatadas via telefone: FANOR, CHRISTUS, FGF e ICEC.
- 24 de Outubro – Maceió/AL, nas seguintes IES: IMEC/Cidade de Maceió, UFAL, CESMAC e FAMA. Através de telefonemas foram contatados os coordenadores das seguintes instituições: SEUNE, FITS e ESAMC.
- 16 a 20 de Novembro de 2008 – Salvador/BA, onde foram visitadas às seguintes IES: FTE, UCSAL, UNEB, UNIFACS, UFBA, FACIC/CAIRU, FCA, FSS, IBES, FCS, FARB, FDP II e FABAC. Via telefone foram contatados: FACDELTA, FIB e FSTA. A coordenadora da UNIJORGE já havia enviado todos os questionários dos professores da instituição, antes da visita à Salvador.
- Na cidade de João Pessoa foram efetuadas algumas visitas nas IES, nas cidades de Recife e Aracaju os contatos foram feitos via e-mail e telefone com os coordenadores, os quais repassaram os questionários respondidos pelos professores por e-mail, e por fim, em Natal, além das respostas enviadas por e-mail houve aplicação e recolhimento presencial, através de amigos da pesquisadora.

4.7 PRÉ-TESTE

De acordo com Chizzotti (2003, p. 56) os questionários “são, em geral, testados: respondidos por alguns presumíveis informantes, para se identificar problemas de linguagem, de estrutura lógica ou das demais circunstâncias que podem prejudicar o instrumento”.

Com essa intenção, o instrumento de pesquisa, desenvolvido durante a elaboração do projeto de pesquisa, foi enviado para sete mestres e mestrandos em Contabilidade e um doutor em Contabilidade, no intuito de verificar se as questões

elaboradas estavam claras e não possibilitavam interpretações dúbias, bem como se haveria dificuldade de compreensão por parte dos respondentes.

Todas as pessoas responderam e não apresentaram dúvidas quanto ao instrumento. No entanto, ao serem enviados os primeiros e-mails, uma professora do estado da Bahia enviou uma dúvida referente ao enunciado da parte específica do questionário quanto às competências, sendo efetuada uma adequação, tornando-o mais claro.

4.8 DETERMINAÇÃO DE FATORES PARA APURAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS

No estudo de Pereira (2007), a análise dos resultados é focada na apuração das competências consideradas mais relevantes para o processo de ensino e de pesquisa, onde são efetuados testes estatísticos para tal verificação, através dos confrontos dos valores obtidos num processo e no outro.

Em virtude de o presente estudo contemplar apenas competências relevantes para o processo de ensino, optou-se por comparar as competências a alguns fatores considerados importantes para um melhor desempenho dos professores na área específica de Ciências Contábeis. São eles:

- Titulação – em virtude do acréscimo de conhecimento obtido quando se participa de cursos de pós-graduação, principalmente os *Stricto Sensu*, e a partir da constatação da importância desse fator em estudos como o de Nossa (1999a e 1999b), acredita-se que quanto maior a titulação de um professor, melhor tende a ser a avaliação das competências nesse docente.
- Tempo de experiência como docente – a partir das experiências obtidas no trabalho como professor, é possível que o docente aprimore ao longo do tempo as competências que possui, principalmente aquelas relativas ao relacionamento docente-discente.
- Regime de trabalho na instituição de ensino superior – Como muitos professores da área contábil normalmente exercem outras atividades acredita-se que os professores que atuam com maiores cargas horárias nas IES, principalmente aqueles com regime de dedicação exclusiva, podem obter melhores avaliações em termos de competências.

- Tempo de experiência na profissão contábil – em virtude da associação entre teoria e prática do ensino contábil, é possível que os docentes que possuem mais experiência profissional tenham competências em níveis mais elevados do que aqueles que possuem menos experiência ou não a possuem.
- Pesquisa e extensão – a partir da visão de Pereira (2007), assim como de outros autores, a participação do docente em pesquisa pode ensejar num acréscimo de competências no seu trabalho como docente. Nesse sentido, incluiu-se a publicação de artigos em eventos e periódicos, bem como participação em projetos de pesquisa e extensão como possíveis de alterarem as competências dos docentes.

4.9 TRATAMENTO DOS DADOS E PROCEDIMENTOS ESTATÍSTICOS

Os dados dos questionários respondidos foram tabulados inicialmente no software Excel. Após a conclusão da tabulação, foi efetuada a elaboração dos gráficos referentes à análise descritiva e posteriormente os dados foram importados para o Software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versão 15.0, para o cálculo dos testes de hipóteses, com utilização do teste de igualdade de médias para amostras independentes.

Bruni (2008, p. 222) afirma que testes de hipóteses “confrontam estimativas amostrais com parâmetros populacionais”, e cita, dentre outras aplicações, a utilização desses testes em pesquisas educacionais.

De acordo com Gujarati (2006, p.104), um teste de significância “é um procedimento em que os resultados amostrais são usados para verificar a veracidade ou a falsidade de uma hipóteses nula”. Assim sendo, foram elaboradas cinco hipóteses a partir dos fatores estabelecidos no estudo para apuração das competências.

Martins (2006, p.201) destaca que as hipóteses estatísticas “são formuladas pelo pesquisador com base em suas conjecturas sobre o fenômeno, ou em função de informações teóricas”. Nesse contexto, a partir dos fatores determinados para apuração das competências, as hipóteses propostas foram:

Hipótese 1 – Competência e o fator titulação

H₀: As competências em professores que possuem cursos *Stricto Sensu* são

mais significativas do que em professores que não possuem.

H₁: As competências em professores que possuem cursos *Stricto Sensu* não são mais significativas do que em professores que não possuem.

Hipótese 2 – Competência e o fator tempo de experiência como docente

H₀: As competências em professores que possuem mais tempo de experiência como docentes são mais significativas do que em professores com menor tempo de experiência.

H₁: As competências em professores que possuem mais tempo de experiência como docentes não são mais significativas do que em professores com menor tempo de experiência.

Hipótese 3 – Competência e o fator regime de trabalho na IES

H₀: As competências em professores que possuem maior carga horária nas IES são mais significativas do que em professores com menor carga horária.

H₁: As competências em professores que possuem maior carga horária nas IES não são mais significativas do que em professores com menor carga horária.

Hipótese 4 – Competência e o fator tempo de experiência como profissional da área contábil

H₀: As competências em professores que possuem mais tempo de experiência como profissionais da área contábil são mais significativas do que em professores com menor tempo de experiência.

H₁: As competências em professores que possuem mais tempo de experiência como profissionais da área contábil não são mais significativas do que em professores com menor tempo de experiência.

Hipótese 5 – Competência e o fator pesquisa e extensão

H₀: As competências em professores que possuem publicações ou participam de projetos de pesquisa e extensão são mais significativas do que em professores que não participam desses projetos nem possuem publicações.

H₁: As competências em professores que possuem publicações ou participam de projetos de pesquisa e extensão são mais significativas do que em professores que não participam desses projetos nem possuem publicações.

Para testar as hipóteses foi utilizado o teste paramétrico de igualdade de médias (teste t), sendo escolhido um nível de confiança de 95%, que segundo Bruni (2008) é o geralmente assumido nas pesquisas.

Dessa forma, as hipóteses são testadas da seguinte forma:

$H_0: \mu_1 = \mu_2$ ($\mu_1 - \mu_2 = 0$) → Não há diferença estatisticamente significativa.

$H_1: \mu_1 \neq \mu_2$ ($\mu_1 - \mu_2 \neq 0$) → Há diferença estatisticamente significativa.

O teste t, de acordo com Wagner et al (2004, p.87) é “um procedimento de análise de dados para testar a hipóteses de que duas médias são iguais. Quanto maior for a diferença entre as médias, maior será o valor do t calculado”. A partir do resultado desse teste, é possível estabelecer se a diferença entre as médias possui significância estatística, pois tem o intuito de comparar a média de uma variável num grupo com a média dessa variável noutro grupo. O teste t escolhido foi para amostras independentes, em virtude das médias e desvio-padrão populacionais serem desconhecidos.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo são expostos os resultados do estudo empírico realizado junto aos docentes de Ciências Contábeis em instituições localizadas nos Estados brasileiros da Região Nordeste. A análise se divide em duas etapas, sendo a primeira a descrição da amostra pesquisada quanto ao perfil, formação acadêmica, formação profissional e participação em pesquisa e extensão. A segunda é a análise das competências dos docentes, foco principal deste trabalho.

5.1 RESULTADOS DA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Através das visitas efetuadas às capitais dos Estados nordestinos, bem como do envio do questionário aos coordenadores dos cursos via internet, houve um total de respondentes de 328 professores. Foram descartados, para fins de análise, 61 questionários, por causa das seguintes razões: em 46 questionários os respondentes eram professores de IES localizadas fora das capitais e em 15 os respondentes não eram professores de disciplinas de Contabilidade, mas de disciplinas de áreas correlatas dentro do curso de Ciências Contábeis. Essa informação foi extraída através de dados do questionário, como área de formação e disciplinas que lecionavam.

Deste modo, para fins de análise restaram 267 questionários válidos, que continham todas as informações necessárias à pesquisa, pois houve um cuidado da pesquisadora em verificar se havia falta de dados a cada questionário devolvido. Em alguns casos foram pedidos esclarecimentos a fim de que pudessem ser aproveitados os questionários, em virtude da omissão de alguma informação.

5.1.1 Dados dos respondentes

Dentro da amostra selecionada, houve participação de respondentes de todas as capitais dos Estados da região Nordeste, embora a representatividade de cada cidade tenha sido bastante diversificada, em relação a vários aspectos como, por exemplo, a quantidade de respondentes e o tipo de instituição em que os mesmos trabalham. Considerando toda a população, com as repetições dos docentes que

lecionam em mais de uma IES, a amostra do estudo foi de 29,6% da população. Considerando-se que 34,5% da amostra pesquisada lecionam em mais de uma instituição, e generalizando esse percentual para toda a população, o que é bastante possível de ocorrer, o total de professores seria 591. Nesse contexto, a mostra do estudo seria de 45,2%.

Tabela 4 - População e amostra do estudo (por capital da Região Nordeste).

Cidade	População	Amostra	%
São Luís	54	35	64,8
Teresina	77	39	50,6
Fortaleza	132	47	35,6
Natal	119	33	27,7
João Pessoa	73	36	49,3
Recife	146	19	13,0
Maceió	57	14	24,6
Aracajú	43	7	16,3
Salvador	200	37	18,5
Total	901	267	29,6

Fonte: Elaboração própria.

No que diz respeito ao sexo dos respondentes, houve predominância do sexo masculino, com 178 respondentes, o que representa 66,7% do total, e 89 respondentes do sexo feminino. Em todas as capitais dos Estados, os homens representam uma proporção maior que as mulheres, como demonstra o gráfico 3. Há uma predominância ainda maior nas cidades de João Pessoa, Recife e Aracajú, e nestas cidades o percentual de homens supera a média encontrada no geral da amostra, com percentuais de 72,2, 73,7 e 85,7%, respectivamente¹.

¹ Nos gráficos e em algumas tabelas as cidades estão representadas pela sigla do Estado correspondente.

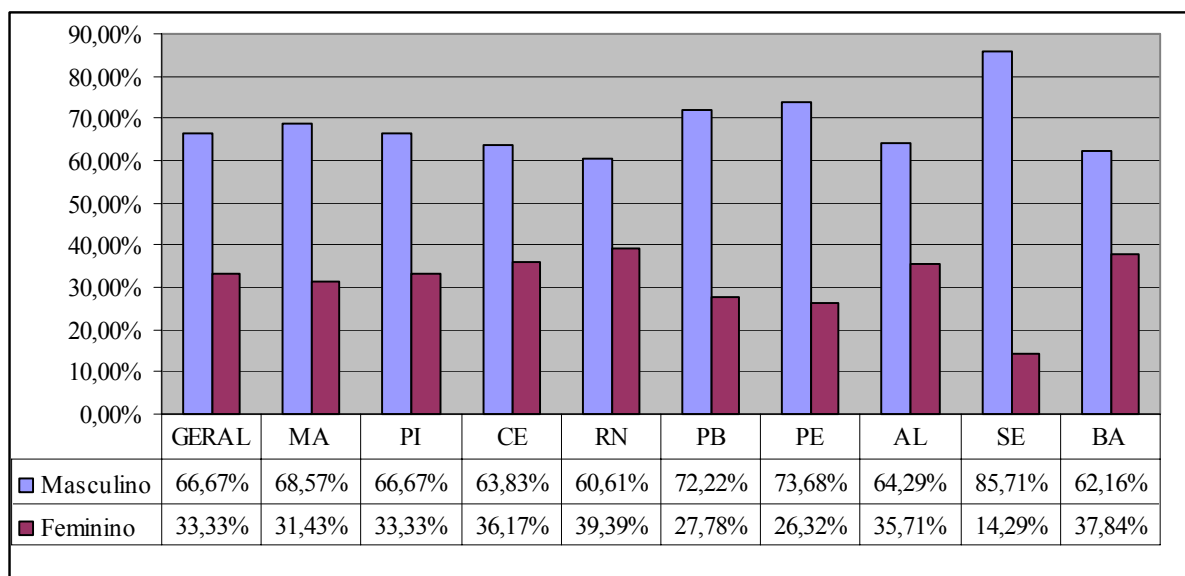


Gráfico 3 - Sexo dos respondentes – geral e por Estado (em %)

Fonte: Elaboração própria

A média de idade apresentada pelos professores da amostra é de 42,7 anos. As mulheres apresentam média de idade um pouco inferior a dos homens, com 39,9 anos, enquanto dos homens está 44,1 anos. No que diz respeito à amostra por cidade, a média de idade geral é menor em Aracajú, com 36,3 anos, e maior em Salvador, com 46,2 anos, seguida de perto por São Luís, com 46,2 anos.

Tabela 5 - Média de idade dos respondentes – total e por capital da Região Nordeste (em anos).

Estado	Masculino	Feminino	Geral
Total	44,1	39,9	42,7
São Luís	46,3	45,9	46,2
Teresina	40,5	35,8	38,9
Fortaleza	45,6	42,4	44,4
Natal	38,8	37,1	38,1
João Pessoa	44,9	41,9	44,1
Recife	41,9	38,2	40,9
Maceió	43,9	38,0	41,8
Aracajú	36,0	38,0	36,3
Salvador	51,1	38,3	46,2

Fonte: Elaboração própria.

Os homens são mais velhos que as mulheres na maioria das capitais dos Estados, com exceção de Aracajú, onde a média das mulheres é de 38,0 e a dos homens 36,0 anos. Em virtude da amostra desta cidade ser de 16,3%, não é possível generalizar os resultados para a população.

5.1.2 Formação acadêmica

5.1.2.1 Titulação

A quase totalidade dos professores pesquisados (94,8% ou 253) possui graduação em Ciências Contábeis. O restante dos respondentes (14 professores), que equivale a 5,2%, tem graduação nos seguintes cursos: Ciências Econômicas (8), Administração (3), Engenharia Civil (2) e História (1).

Percebeu-se que a quantidade de pessoas que fizeram uma segunda graduação é baixa, representando um percentual de 14,2%. As cidades que tiveram professores com diferença significativa dessa média foram Fortaleza, com 21,3%, João Pessoa, onde 25,0% dos professores possuem uma segunda graduação, e Natal, onde esse número foi de apenas 3,0%. Importante destacar que em Maceió nenhum professor apresentou uma segunda graduação.

Uma parcela significativa dos professores possui especialização (86,9%), e destes, 79,3% fizeram a especialização dentro de uma das áreas das Ciências Contábeis, o que demonstra uma preocupação em aprofundar os conhecimentos em alguma área específica de Contabilidade, visto que na graduação, normalmente, algumas áreas são contempladas por apenas uma ou duas disciplinas, a exemplo de Custos, Auditoria e Perícia.

Alguns respondentes especificaram qual a área da especialização dentro das Ciências Contábeis, no entanto, 35,3% informaram apenas que a especialização tinha sido em Contabilidade. Dos que especificaram, as áreas citadas foram: Auditoria, Controladoria, Contabilidade Pública, Contabilidade Tributária, Perícia Contábil e Contabilidade Gerencial. Dentro do número de Auditoria, um professor explicitou que foi na área pública, e dois citaram que o curso era em Auditoria com ênfase em Controladoria.

Tabela 6 - Áreas da especialização em Ciências Contábeis dos professores que possuem curso *Latu Sensu* (em %)

Áreas das Ciências Contábeis	Geral
Auditoria	32,6
Contabilidade	35,3
Controladoria	16,3
Contabilidade Pública	6,5
Contabilidade Tributária	2,2
Perícia Contábil	4,4
Contabilidade Gerencial	2,7

Fonte: Elaboração própria.

Diversas áreas do conhecimento foram escolhidas por aqueles que decidiram especializar-se fora da área de Ciências Contábeis, desde aquelas que são correlatas com a Contabilidade, a exemplo da Administração e Economia, até áreas como Teologia e Lingüística.

Tabela 7 - Áreas da especialização em outras áreas do conhecimento dos professores que possuem curso *Latu Sensu* (em %)

Áreas de conhecimento	Geral
Administração	43,7
Economia	4,2
Direito Tributário	2,1
Educação	29,2
Finanças	6,2
Tecnologia da Informação	4,2
Lingüística	2,1
Ensino de projetos	2,1
Teologia	2,1
Não especificaram	4,1

Fonte: Elaboração própria.

Dentro da área da Administração foram detalhadas às seguintes sub-áreas: Marketing, Gestão de Negócios, Gestão Empresarial, Gestão da Qualidade e Consultoria Empresarial. Na área de Educação foram citadas: Didática e Metodologia do Ensino, Pedagogia e Docência. Em Economia foi citado apenas Projetos de Desenvolvimento Econômico.

O número de professores que buscaram especialização na área de Educação remete à necessidade que muitos têm em obter conhecimentos sobre conceitos didático-pedagógicos fundamentais, bem como sobre estratégias de ensino-aprendizagem, para que possam desenvolver de maneira mais segura seu papel como docente, visto que o curso de Ciências Contábeis é apenas de bacharelado, e não contempla a opção de licenciatura, como muitos que já habilitam para a prática docente.

O número de professores com titulação de mestre é de 52,8% ou 141. Há ainda 6,0% (16 docentes) que estão cursando o mestrado. Pode-se considerar alto o número de professores ainda não titulados como mestre, que perfaz um total de 110 (41,2%).

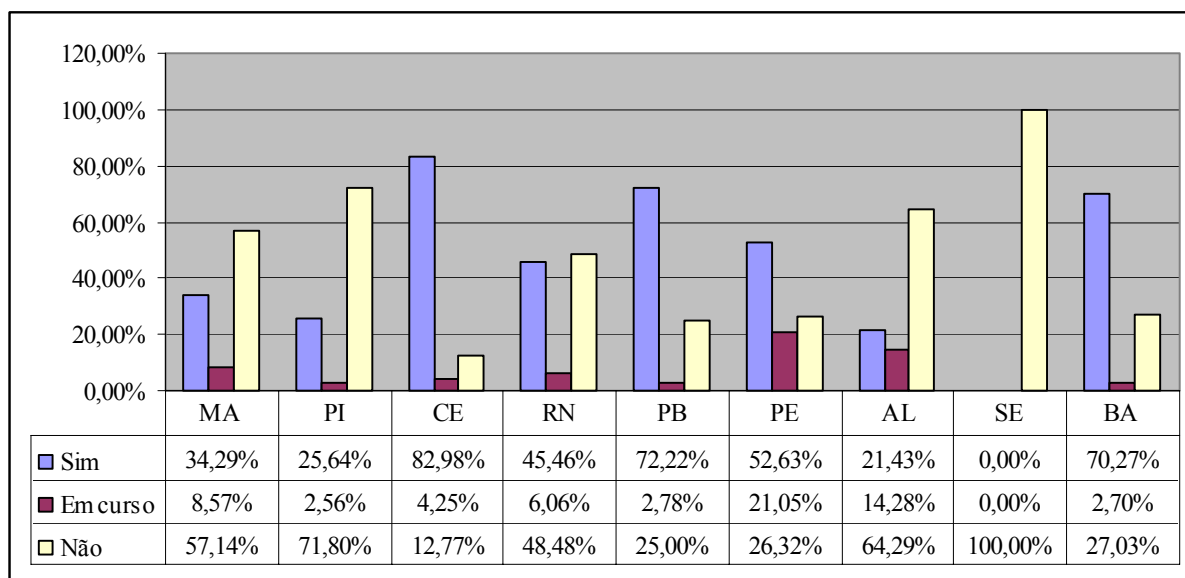


Gráfico 4 – Professores com titulação de mestrado – por capitais da Região Nordeste (em %)

Fonte: Elaboração própria.

Fortaleza é a cidade que apresenta a maior quantidade de mestres, com 83,0% dos professores já titulados. Aracajú, dentro da amostra do estudo, não possui nenhum mestre, assim como professores que estejam cursando o mestrado. Recife é a cidade que possui mais professores que estão cursando o mestrado (21,1%).

Dos professores que são mestres e mestrandos, o percentual que fizeram ou fazem mestrado na área de Ciências Contábeis é de 61,8%, que é um percentual que pode ser considerado satisfatório, diante da escassez de cursos de mestrado na área. Analisando-se essas informações por cidade, mudam-se consideravelmente os percentuais, conforme demonstra a tabela 8, que considera professores mestres e mestrandos.

Tabela 8 – Professores que possuem mestrado na área de Ciências Contábeis – por capitais da Região Nordeste (em %)

Cidades	Sim	Não
São Luís	60,00	40,00
Teresina	36,36	63,64
Fortaleza	68,29	31,71
Natal	70,59	29,41
João Pessoa	57,69	42,31
Recife	50,00	50,00
Maceió	60,00	40,00
Aracajú	0,00	0,00
Salvador	66,67	33,33

Fonte: Elaboração própria.

Percebe-se claramente na análise que as cidades que possuem mais mestres em Contabilidade são aquelas que estão contemplados com estes cursos, que são: Fortaleza (com o mestrados da UFC), Natal e João Pessoa (com o mestrado multiinstitucional e inter-regional UNB/UFPB e UFRN), Recife (com o da UFPE) e Salvador (com a UFBA). Apesar do São Luís e Maceió aparecerem com um percentual alto de mestres em Contabilidade, é preciso salientar que essas cidades estão entre as que têm menos mestres e mestrados, conforme gráfico 4. O percentual de Aracajú aparece zero devido ao fato de não haver dentro da amostra nenhum mestre ou mestrando.

No que diz respeito aos docentes com título de mestre em outras áreas (38,2%), ganha destaque a opção por três áreas: Administração (63,3%), Economia (10,0%) e Engenharia de Produção (8,3%). Além dessas, os cursos de: Comércio Exterior, Políticas Públicas, Direito, Lingüística, Química, Gestão Empresarial, Desenvolvimento humano e responsabilidade social, Gestão Administrativa, Desenvolvimento Público, Matemática e Finanças, apresentaram percentual inferior a 2,0%.

Quanto mais se eleva a titulação, menor se torna o percentual de professores que compõem a estatística da amostra. Quanto à titulação de doutor, apenas 6,7% possuem a titulação, e 3,4% estão cursando o doutorado. Os demais 89,9% não possuem, nem estão cursando o doutorado.

Conforme demonstra a tabela 9, o percentual de doutores e doutorandos é nulo nas cidades de Teresina, Maceió e Aracajú, onde o número de mestres também é bem reduzido em relação às demais cidades. Salvador é a que possui a maior quantidade de doutores e doutorandos (18,9%), o que está bem acima da média da

amostra (10,1%), mas ainda assim é um número bem menor em comparação à quantidade de mestres existentes.

Tabela 9 – Professores com titulação de doutorado por capitais da Região Nordeste (em %)

Cidades	Sim	Em curso	Não
São Luís	5,7	5,7	88,6
Teresina	0,00	0,0	100,0
Fortaleza	8,5	6,4	85,1
Natal	3,0	6,1	90,9
João Pessoa	11,1	2,8	86,1
Recife	5,3	0,0	94,7
Maceió	0,0	0,0	100,0
Aracajú	0,0	0,0	100,0
Salvador	16,2	2,7	81,1

Fonte: Elaboração própria.

Do total de doutores e doutorandos (10,1%), apenas 29,6% o fizeram ou fazem na área de Ciências Contábeis. Esse número pode ser explicado pelo número reduzido de cursos de doutorado em Ciências Contábeis. Até o ano de 2008 só existia o da FEA/USP, quando foram aprovados: o do Programa Multiinstitucional e Inter-regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis – UNB/UFPB e UFRN e o da FURB.

Os cursos de Engenharia de Produção e Educação então entre os cursos mais procurados pelos doutores que se titularam fora da área de Ciências Contábeis. Entre os doutorandos, o curso que mais se destaca é Economia, conforme tabela 10. Os outros cursos citados foram Ciências Empresariais, Administração e Engenharia Mecânica. Houve respondente que não especificou a área onde está cursando o doutorado.

Tabela 10 - Áreas do conhecimento escolhidas pelos professores que não fizeram doutorado em Ciências Contábeis (em %)

Áreas do conhecimento	Sim	Em curso
Economia	0,0	57,1
Ciências Empresariais	8,3	0,0
Engenharia de Produção	58,4	0,0
Administração	8,3	14,3
Educação	16,7	14,3
Engenharia Mecânica	8,3	0,0
Não especificou	0,0	14,3

Fonte: Elaboração própria.

Dos que possuem título de doutor ou estão cursando o doutorado, 59,3% são professores exclusivamente de uma instituição de ensino superior pública, e destes,

75,0% em regime de dedicação exclusiva. Os demais (40,7%) lecionam nos seguintes tipos de IES:

Tabela 11 - Tipo de IES onde lecionam os professores titulados como doutores (em %)

Tipo de IES	%
Apenas uma pública	59,3
Mais de uma pública	3,7
Apenas uma privada	7,4
Uma pública e uma privada	18,5
Mais de uma privada e uma pública	11,1

Fonte: Elaboração própria.

É importante perceber que do total de doutores e doutorandos, 92,6% lecionam em instituições públicas, embora 29,6% também lecionem em IES privadas. Do total desses titulados, apenas 7,4% estão envolvidos apenas com IES privadas, isso pode ser explicado pela facilidade que os professores de IES públicas têm para cursar o doutorado, devido à concessão de licença remunerada durante o período do curso.

5.1.2.2 Tipo de IES onde lecionam

Levando em consideração todos os professores, independente da titulação, quanto ao tipo de instituição em que lecionam, as instituições de ensino superior privadas apresentaram um percentual bem superior (65,2%) em relação às instituições de ensino públicas (22,8%), o que pode ser explicado em virtude da quantidade de cada tipo de instituição na amostra. Das 88 IES das capitais que compuseram a amostra do presente estudo, apenas 11 são IES públicas, sendo 8 federais (UFMA, UFPI, UFC, UFRN, UFPB, UFPE, UFAL e UFBA) e 3 estaduais (UESPI, UECE e UNEB). O restante do percentual (12,0%) diz respeito aos professores que lecionam em IES públicas e privadas, concomitantemente.

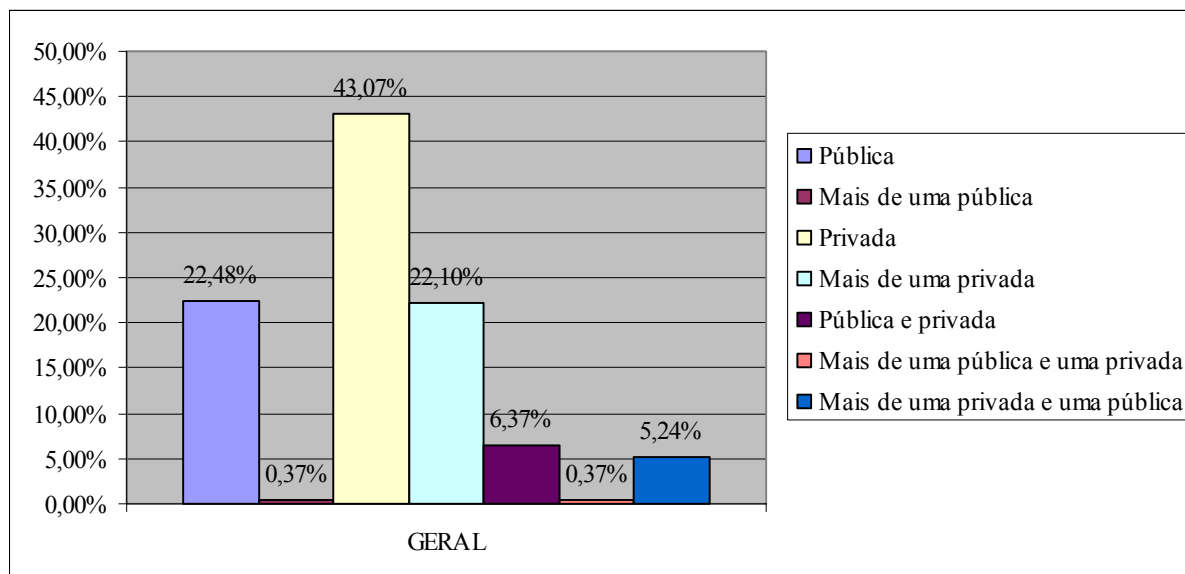


Gráfico 5 - Tipo de IES onde os docentes de Ciências Contábeis lecionam – total da amostra

Fonte: Elaboração própria.

Uma parcela significativa dos professores pesquisados (34,4%) leciona em mais de uma instituição, sendo 64,1% desses em duas ou mais instituições privadas de ensino. Importante salientar que, mesmo com apenas 11 IES públicas dentre as 88 da amostra (o que representa 12,5% do total das IES pesquisadas), o percentual dos docentes dessas instituições representa 24,5% do total de respondentes. Isso se dá em função do número elevado de docentes nas IES públicas, pois a média de professores nos departamentos destas é superior à quantidade de docentes das IES privadas, pois neste estudo foram considerados apenas os docentes que lecionam as disciplinas de Contabilidade.

A análise dos dados considerando as capitais de cada Estado revela aspectos que merecem destaque, a saber: a quantidade de docentes em Teresina foi de apenas 2,6%. Isso se deu em função da dificuldade em recolher os questionários deixados quando da visita na UFPI. Outra razão que explica o baixo número é que todos os professores do departamento de Ciências Contábeis da Universidade Estadual do Piauí lecionam em outras instituições, de acordo com informações fornecidas pela coordenadora do curso, quando a instituição foi visitada pela pesquisadora. Outra informação que se destaca é que Aracajú apresenta um percentual zero em relação a esse item, pois a Universidade Federal de Sergipe, de acordo com o cadastro do INEP localiza-se na cidade de São Cristóvão e não na

capital Aracajú, e o estudo levou em consideração apenas as IES localizadas nas capitais, de acordo com esse cadastro.

Tabela 12 - Tipo de IES onde os docentes de Ciências Contábeis lecionam – por capitais da Região Nordeste (em %).

Tipo de IES	MA	PI	CE	RN	PB	PE	AL	SE	BA
Apenas uma pública	20,0	2,7	21,3	36,4	41,7	21,0	14,3	0,0	24,4
Mais de uma pública	0,0	0,00	0,00	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,7
Apenas uma privada	51,4	41,0	48,9	39,4	27,8	26,3	64,3	71,4	43,2
Mais de uma privada	17,1	38,4	14,9	12,1	16,7	52,6	14,3	28,6	18,9
Uma pública e uma privada	5,7	7,7	8,5	6,1	8,3	0,0	7,1	0,0	5,4
Mais de uma pública e uma privada	2,9	0,00	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Mais de uma privada e uma pública	2,9	10,2	6,4	6,0	5,5	0,0	0,0	0,0	5,4

Fonte: Elaboração própria.

No que se refere aos docentes que lecionam em mais de uma instituição de ensino privada, o estado de Pernambuco se destaca com um percentual de 52,6%, podendo a expressão “mais de uma privada” indicar duas ou mais instituições. Em Aracajú uma parcela significativa dos docentes das IES privadas (71,4%) leciona em apenas uma delas, percentual este bem superior às demais cidades.

Normalmente, a carga horária dos professores das IES privadas é pequena, possibilitando-os lecionar em mais de uma instituição. Para investigar esse aspecto, a carga horária foi dividida em cinco categorias, e o resultado geral e por cidade é o que mostra o gráfico 6.

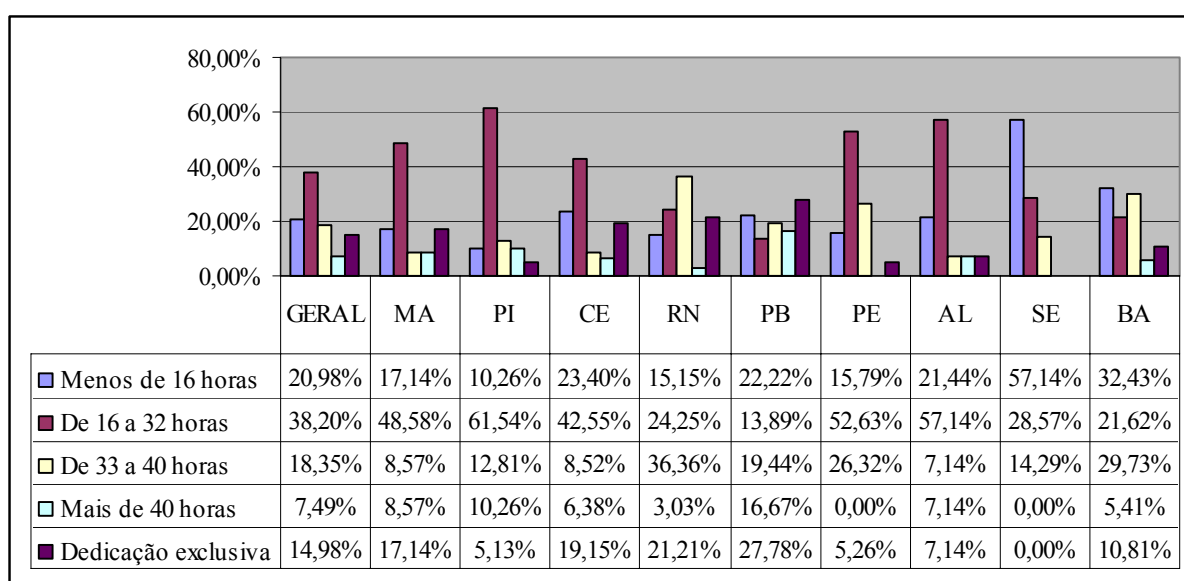


Gráfico 6 - Carga horária dos docentes de Ciências Contábeis nas IES – total e por capitais da Região Nordeste – (em %)

Fonte: Elaboração própria.

Tomando as duas primeiras categorias (menos de 16 e de 16 a 32 horas), o percentual de professores com essa carga horária nas IES públicas é de apenas 5,6%, enquanto nas privadas, considerando tanto os professores que ensinam em apenas uma e em mais de uma IES privada, é de 50,2%. Um fato que pode explicar a baixa carga horária dos docentes das IES privadas é o fato de que muitos dos professores dessas instituições não têm como atividade principal a docência, logo preferem ter uma carga horária menor, em virtude da quantidade de trabalho que têm em outra atividade profissional.

Dados que comprovam tal afirmação foram encontrados nas respostas do questionário, pois 60,7% dos professores não têm como principal fonte de renda a docência, por exercerem outras atividades profissionais. Nesse contexto, é importante destacar que 79,0% atuam em outra atividade profissional, e apenas 21,0% têm como única atividade profissional lecionar. Desses que só atuam como professores, 50,0% são de instituições de ensino públicas.

O turno em que os professores mais lecionam é no período noturno, com um percentual de 51,7%. Uma parte significativa dos docentes (31,4%) leciona nos turnos da manhã e noite. Os demais 16,9% lecionam no turno da tarde e noite (10,5%), apenas no turno da manhã (2,3%), nos três turnos (3,7%), e pela manhã e tarde (0,4%).

Dos professores que lecionam apenas no turno da noite, 89,9% exercem outra atividade profissional. Do total destes que atuam em outra atividade, 88,7% são de uma ou mais instituições de ensino privadas, e apenas 8,0% lecionam em IES públicas, isso se explica por uma grande parte dos docentes em IES públicas só exercerem o exercício da docência. Dentro da amostra do estudo, verificou-se que essa proporção é de 48,3%, e para 60,0% dos professores apenas de IES públicas, o exercício profissional como docente é a principal fonte de renda que eles têm.

5.1.2.3 Atividade profissional além da docência

Os que exercem outra atividade profissional estão inseridos nas mais diversas áreas de trabalho, com destaque para a área de assessoria e consultoria contábil e a área pública.

Tabela 13 - Áreas de trabalho dos professores de Ciências Contábeis das capitais da Região Nordeste que exercem outra atividade profissional (em %)

Áreas de trabalho	%
Setor público	27,01
Auditoria	7,58
Assessoria e consultoria contábil	33,17
Contabilidade	9,95
Gerencial	7,11
Setor bancário	4,74
Educação	1,90
Jurídica	0,95
Perícia Contábil	3,32
Tributária	0,95
Tecnologia da Informação	1,42
Outros	0,95
Não especificou	0,95

Fonte: Elaboração própria.

Dentro do setor público foram destacados os seguintes cargos: auditor fiscal da receita (estadual e federal), contador de órgão público, auditoria no Tribunal de Contas do Estado e controladoria governamental. No que diz respeito à classificação como assessoria e consultoria contábil, 47,1% especificaram possuir escritório de contabilidade, enquanto os demais afirmaram apenas prestar tais serviços.

Na parte gerencial, verificou-se atividades como: administrativa, financeira, orçamentária e controladoria, enquanto na área de educação os respondentes destacaram atividades como coordenação de curso, assessoria acadêmica e avaliador de curso. Em outros, estão atividades como militar e atividades na área comunitária.

5.1.2.4 Tempo de experiência na docência

O tempo de experiência como docente no ensino superior é bastante variado dentre os pesquisados, mas apresenta uma coerência com a idade apresentada, ou seja, há uma proporção direta entre o tempo de experiência e a idade dos respondentes. Quanto mais idade, mais experiência, e quanto menos idade, menor tempo de experiência como docente. A rigor, é possível dizer que possivelmente sempre vai existir uma relação entre idade e anos de experiência.

Uma parte dos professores (26,6%) tem entre 4 e 6 anos de experiência como docente, com uma média de idade de 38,1 anos. As faixas de experiência mais expressivas depois dessa são dos que têm de 1 a 3 anos, com 19,8% e média de

idade de 34,5 anos e aqueles que têm de 10 a 15 anos de experiência e média de idade de 44,9 anos com o percentual de 19,1%. Apenas 3,0% dos docentes possuem 30 anos ou mais como docentes do ensino superior e possuem idade média de 64,3 anos.

5.1.3 Experiência profissional

A experiência na profissão contábil, considerada por muitos como essencial para a prática docente, teve bastante destaque na amostra do estudo, pois 95,1% dos professores afirmaram ter experiência prática na profissão, enquanto apenas 4,9% não a têm e essa média de percentual se mantém em todas as cidades, com destaque para Recife, Maceió e Aracajú, onde esse número é de 100,0% dos professores. A cidade que possui o menor número de professores que têm experiência na profissão é Salvador, com 8,1%, número que pode ser considerado baixo, conforme a tabela 14.

Tabela 14 - Experiência prática dos professores que lecionam nas IES das capitais da Região Nordeste na profissão contábil (em %)

Estados	Sim	Não
São Luís	97,1	2,9
Teresina	92,3	7,7
Fortaleza	95,7	4,3
Natal	93,9	6,1
João Pessoa	94,4	5,6
Recife	100,0	0,0
Maceió	100,0	0,0
Aracajú	100,0	0,0
Salvador	91,9	8,1

Fonte: Elaboração própria.

A média de anos de experiência dos docentes que mais se destacou foi de 10 a 15 anos, com percentual de 21,3%, seguida pela faixa de 20 a 25 anos, com 14,2% e 7 a 9 anos, com 13,9%. Esses percentuais estão bem acima da média de tempo de experiência como docente do ensino superior, conforme foi descrito anteriormente, o que significa que muitos dos professores só ingressam na carreira docente após já terem experiências profissionais anteriores. Esses percentuais sofrem alterações quando verificadas em cada Estado, conforme se pode observar no gráfico 7².

² Nos gráficos e em algumas tabelas as cidades estão representadas pela sigla do Estado correspondente.

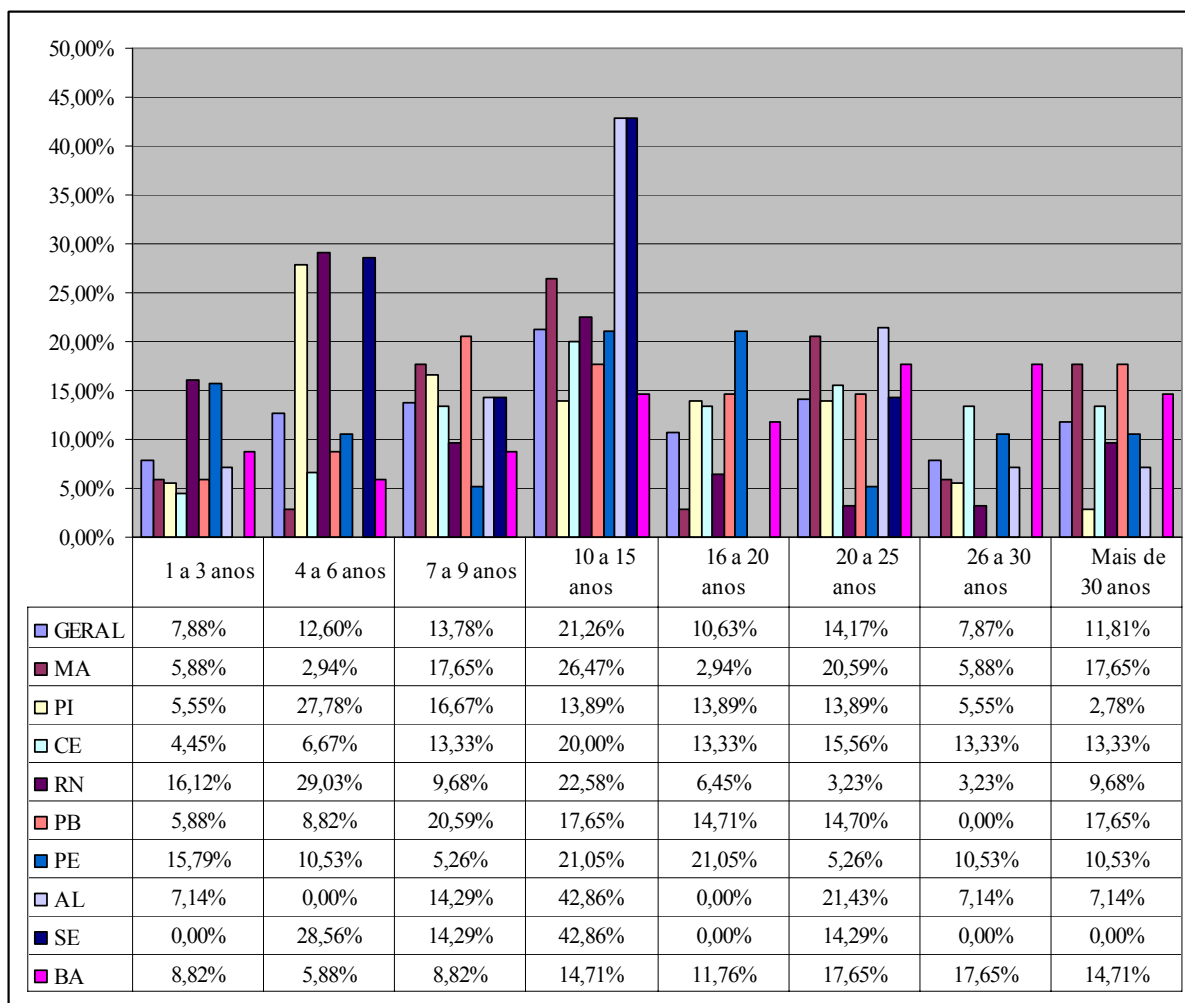


Gráfico 7 - Tempo de experiência como docente dos professores que lecionam nas IES das capitais da Região Nordeste – total e por Estado (em %)

Fonte: Elaboração própria.

Em Aracaju, onde a média de idade é a menor dentre as cidades (36,3 anos) não há professores que tenham mais de 25 anos de experiência. Embora Salvador tenha a maior média de idade, com 46,2 anos, a cidade que mais tem professores com 30 anos ou mais de experiência é João Pessoa.

A média em tempo de experiência da amostra se repete nas cidades de São Luís, Fortaleza, Maceió e Aracajú, ou seja, é maior a quantidade de professores na faixa de 10 a 15 anos.

Do total de professores que tem experiência na profissão, 68,1% asseguram que as experiências profissionais têm ligação com as disciplinas que ministram, enquanto 30,3% afirmam que existe ligação parcial, ou seja, apenas alguns conhecimentos da sua prática profissional são válidos para serem aplicados nas

disciplinas que os mesmos ministram. Apenas 1,6% afirmam que a prática profissional não tem nenhuma ligação com as disciplinas lecionadas.

Esta é uma informação importante, pois os conhecimentos práticos podem influenciar positivamente no processo de ensino-aprendizagem em Ciências Contábeis, principalmente quando se tratam das disciplinas de conteúdo teórico-práticos, e também de algumas classificadas como de formação profissional, de acordo com a Resolução CNE/CES 10/2004, embora Nossa (1999a) chame a atenção para o fato de que devem ser evitados os professores que tenham grande vivência profissional específica, mas poucos conhecimentos teóricos que envolvam essa prática, pois o docente pode, nessas situações, transmitir conhecimentos que foram gerados em situações particulares vivenciadas por ele próprio, mas que não podem ser generalizados para outras situações.

Tendo em vista a necessidade de uma ou mais línguas estrangeiras dentro de qualquer área do conhecimento, em virtude do processo de globalização que o mundo tem vivenciado, o que coloca os países em contato direto uns com os outros, e traz para o ensino a necessidade de leitura de textos em outros idiomas, os professores foram questionados quanto a possuírem conhecimento em alguma outro idioma, e verificou-se que 51,7% afirmaram não possuir habilidades em outros idiomas.

Os demais 48,3%, que afirmaram ter proficiência em outros idiomas, têm-na nas seguintes línguas:

Tabela 15 - Proficiência em outros idiomas dos professores que lecionam nas IES das capitais da Região Nordeste (em %)

Idiomas	%
Inglês	59,7
Espanhol	16,3
Inglês e Espanhol	12,4
Inglês e francês	3,1
Inglês e italiano	0,8
Inglês, espanhol e francês	0,8
Francês e espanhol	3,1
Espanhol, francês, italiano e alemão	1,5
Francês	0,8
Inglês e alemão	1,5

Fonte: Elaboração própria.

A maioria possui habilidade com inglês, que representa 59,7% do total daqueles que possuem conhecimentos sobre outro idioma. Importante destacar que

23,3% dos professores possuem essa habilidade com dois ou mais idiomas, o que pode ser considerado razoável, embora se tenha que chamar atenção para o fato de que 51,7% não possuem proficiência em nenhum idioma.

Essa informação é bastante preocupante, pois é importante que os professores se mantenham atualizados sobre a profissão, o que inclui realizar pesquisas e leituras em outros idiomas, especialmente em inglês, por ser considerada como língua (científica) mundial oficial. Notadamente a partir do processo de convergência às Normas Internacionais de Contabilidade atual, torna-se essencial que os professores tenham conhecimento de um outro idioma, fora o Português.

Percebe-se ainda que em algumas cidades esses percentuais são bem inferiores do que a média encontrada na amostra total, conforme tabela abaixo.

Tabela 16 - Proficiência em outros idiomas por Estado (em %)

Idiomas	MA	PI	CE	RN	PB	PE	AL	SE	BA
Sim	48,6	30,8	66,0	33,3	55,6	42,1	50,0	14,3	59,5
Não	51,4	69,2	34,0	66,7	44,4	57,9	50,0	85,7	40,5

Fonte: Elaboração própria.

Destacam-se as cidades de Fortaleza, Salvador e João Pessoa dentre os que têm mais professores com proficiência em outra língua, enquanto Aracajú tem o pior desempenho dentre todos os Estados, com apenas 14,3% nesse quesito.

Quanto às formas que os professores se utilizam para manter-se atualizados na área contábil, verificou-se que a maioria (95,9%) participa de eventos para informar-se das inovações que surgem na profissão contábil, o que demonstra uma preocupação em levar para sala de aula essas informações como forma de melhor preparar os discentes para o exercício profissional. A tabela abaixo mostra os percentuais de participação mais expressivos em cada tipo de evento:

Tabela 17 - Forma de atualização dos professores que lecionam nas IES das capitais da Região Nordeste (em %)

Tipo de Eventos	%
Cursos e seminários	12,4
Conferência ou palestras e cursos e seminários	6,7
Congressos, cursos e seminários	8,2
Congressos, conferência ou palestra, simpósios, cursos e seminários.	33,7
Congressos, conferência ou palestra e cursos e seminários	19,9
Não participam desses tipos de atualizações	4,1

Fonte: Elaboração própria.

Do restante dos respondentes, que corresponde a 15,0%, uma parte (4,5%) participa de apenas um tipo de evento, enquanto 10,5% responderam mais ou dois eventos, com outras combinações das que constam na tabela 17.

Um percentual de 30,3% respondeu atualizar-se ainda através de: livros, legislação, assinaturas na internet em sites especializados, artigos em jornais e revistas, reuniões pedagógicas, leitura de periódicos, ensino à distância, ministrando palestras e cursos, estudos em grupo e informativos.

5.1.4 Pesquisa e extensão

A partir do entendimento de que o trabalho de pesquisa é parte essencial dentro do exercício da docência, o estudo procurou conhecer aspectos dos professores em relação a esse quesito, buscando saber se os docentes participam de projetos de extensão nas IES que lecionam, bem como se estão produzindo pesquisas na área contábil, o que pode tanto ajudar na atualização dos conhecimentos, como na disseminação de novos estudos acerca da Ciência Contábil, o que é imprescindível em toda ciência, sob o ponto de vista de sua mutação e evolução.

Desta forma, observou-se na amostra do estudo, que apenas 35,2% dos professores participam de projetos de extensão, enquanto a grande maioria (64,8%) não participa de nenhum tipo de projeto, seja pesquisa ou extensão.

Dos que participam de tais projetos, 31,9% lecionam apenas em instituições de ensino superior públicas. Há ainda 19,2% de professores que são de IES públicas e também privadas. Esse percentual, considerando apenas as IES privadas, é de 48,9%, o que demonstra que esse tipo de instituição tem investido em projetos de pesquisa e extensão, o que é amplamente feito pelas IES públicas, o que se torna mais fácil devido a uma grande parte do corpo docente ter regime de dedicação exclusiva, o que dificilmente se percebe em uma IES privada.

Levando em consideração os que não participam de projetos (64,8%), foi questionado o porquê da não participação, sendo obtidas as seguintes respostas, de acordo com a tabela 18:

Tabela 18 - Razões da não participação dos professores que lecionam nas IES das capitais da Região Nordeste em projetos de extensão e/ou pesquisa (em %)

Motivações	%
Falta de tempo para participar de tais projetos	42,2
Falta de estímulo por parte da IES	34,1
Não possuir interesse para participar de projetos	2,3
Falta de tempo e de estímulo por parte da IES	5,8
Outras	15,6

Fonte: Elaboração própria.

Nota-se que uma parcela significativa dos professores não possui tempo para participar de projetos extra-sala, com um percentual de 48,0%, quando se considera também os que afirmam não ter tempo e nem estímulo por parte da IES. Esse fato é entendido a partir da informação de que 79,0% exercem outra atividade profissional.

Dos que responderam na categoria “outros”, as razões citadas foram: falta de convite por parte da IES, falta de estrutura física da IES que possibilite a existência de projetos, falta de oportunidade na IES, o fato de não existir projetos dentro da área de atuação do professor, falta de tempo de ingressar em projeto em virtude do pouco tempo de ingresso na docência, busca de iniciar projetos em virtude de haver concluído o mestrado/doutorado há pouco tempo, por exercer função administrativa na IES, não existência de projetos na IES, falta de aprovação por parte das IES dos projetos propostos, projetos que participavam foram concluídos há pouco tempo e por fim, necessidade de dedicação de tempo para estudar para o doutorado.

5.1.4.1 *Publicação em eventos e periódicos*

No que diz respeito à publicação em eventos, 53,6% dos professores tem pesquisas, enquanto 46,4% não têm. Esse percentual é bem diferente quando se faz uma comparação com cada cidade separadamente. Fortaleza, Natal e João Pessoa superam consideravelmente a média da amostra, com publicações em torno de 70,0%, enquanto Aracajú, Teresina, Maceió e São Luís encontram-se bem abaixo da média, conforme demonstra a tabela abaixo.

Tabela 19 - Publicação em eventos dos professores que lecionam nas IES das capitais da Região Nordeste (em %)

Publicação em eventos	MA	PI	CE	RN	PB	PE	AL	SE	BA
Sim	37,1	33,3	70,2	69,7	69,4	57,9	35,7	28,6	48,6
Não	62,9	66,7	29,8	30,3	30,6	42,1	64,3	71,4	51,4

Fonte: Elaboração própria.

É preciso lembrar que as cidades que apresentam maior percentual de publicação são as mesmas onde existem o maior número de professores mestres e doutores. Do total de professores que tem publicação em eventos, 74,1% são mestres, 4,9% são mestrandos e apenas 21,0% não possuem a titulação.

Entre os doutores, seja na área de Contabilidade ou em outras áreas do conhecimento, apenas 3,7% não tem publicação em eventos, e 14,8% não tem publicação em nenhum periódico. Os números de publicação, quando confrontados com as informações sobre titulação, revelam a existência de exigência por parte dos cursos *Stricto Sensu* na produção de novos conhecimentos, a partir de pesquisas realizadas por seus discentes.

Quanto à abrangência dessas publicações: estadual, regional, nacional e internacional, a maioria se concentra em eventos estaduais e regionais, embora o nível de publicações em eventos nacionais também mereça destaque.

Tabela 20 - Abrangência dos artigos publicados em eventos pelos professores que lecionam nas IES das capitais da Região Nordeste (em %).

Abrangência	Gera I	MA	PI	CE	RN	PB	PE	AL	SE	BA
Estadual	19,5	30,7	38,5	21,2	13,0	3,9	27,3	40,0	50,0	11,1
Regional	9,1	15,4	38,4	9,1	0,0	7,7	0,0	0,0	0,0	5,6
Nacional	24,5	15,4	0,0	30,3	39,1	26,9	18,1	0,0	0,0	27,7
Internacional	6,3	23,1	0,0	9,1	0,0	7,7	0,0	0,0	0,0	5,6
Nacional e internacional	11,2	15,4	0,0	6,1	13,0	19,2	0,0	20,0	0,0	22,2
Estadual, reg. e nacional	7,7	0,0	7,7	3,0	13,0	11,5	27,3	0,0	0,0	0,0
Regional, nac. e internacional	7,0	0,0	0,0	15,2	4,4	3,9	9,1	20,0	0,0	5,6
Estadual, reg., nac. e internacional	7,0	0,0	0,0	3,0		17,5	3,9	9,1	20,0	0,0
Estadual e regional	3,5	0,0	7,7	3,0	0,00	11,4	0,0	0,0	0,0	0,0
Regional e nacional	2,1	0,0	7,7	0,0	0,00	3,9	9,1	0,0	0,0	0,0
Estadual, nacional e internacional	1,4	0,0	0,0	0,0		0,00	0,0	0,0	0,0	11,1
Estadual e nacional	0,7	0,0	0,0	0,0	0,00	0,0	0,0	0,0	50,0	0,0

Fonte: Elaboração própria.

Das nove cidades, em quatro delas (Fortaleza, Natal, João Pessoa e Salvador) se percebe que as publicações apenas em nível nacional são os percentuais mais expressivos. Nas cidades que apresentaram os índices mais baixos de publicações (São Luís, Teresina, Maceió e Aracajú), a maioria da produção científica é apenas em eventos estaduais, o que pode ter ligação com o fator titulação, pois essas são as cidades que apresentam menor percentual de mestres e doutores, embora tenha sido alto o percentual de São Luís em publicações em eventos internacionais.

Há que se destacar os percentuais de Natal (17,5%) e Maceió (20,0%), com publicações em todos os níveis (estadual a internacional), médias estas bem acima da encontrada na amostra que foi de 7,0%.

Quando as publicações referem-se às feitas em periódicos, o percentual de professores é ainda menor do que o encontrado nas publicações em eventos, com 41,2% que tem publicações em algum periódico, contra 58,8% que não tem nenhuma. Quando se verifica os dados isolados por cidade, conforme diversos outros itens citados anteriormente, há mudança significativa nos percentuais, de acordo com a tabela 21:

Tabela 21 - Publicação em periódicos dos professores que lecionam nas IES das capitais da Região Nordeste (em %)

Publicação em periódicos	MA	PI	CE	RN	PB	PE	AL	SE	BA
Sim	37,1	30,8	48,9	42,4	50,0	38,8	21,4	57,1	43,2
Não	62,9	69,2	51,1	57,6	50,0	61,2	78,6	42,9	56,8

Fonte: Elaboração própria.

Mais uma vez as cidades de Fortaleza, Natal, João Pessoa e Salvador apresentam bons índices, mais altos inclusive do que a média. Destaque para Aracajú, com um índice de 57,1%, o maior entre todas as cidades. Quando se detalham as abrangências dos periódicos onde foram publicadas as pesquisas, percebe-se que a mais repetida como maior percentual é a publicação apenas em revistas nacionais, com as cidades de São Luís, Fortaleza, Natal, João Pessoa, Maceió e Salvador.

Tabela 22 - Abrangência dos artigos publicados em periódicos pelos professores que lecionam nas IES das capitais da Região Nordeste (em %).

Abrangência	Gera I	MA	PI	CE	RN	PB	PE	AL	SE	BA
Estadual	29,1	38,5	66,7	30,4	7,1	27,7	28,6	0,0	75,0	6,2
Regional	13,7	15,4	16,7	8,7	21,5	5,6	0,0	0,0	0,0	31,3
Nacional	35,4	46,1	0,0	34,9	35,7	44,4	28,6	100,0	25,0	37,5
Internacional	1,8	0,0	0,0	8,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Estadual e nacional	5,5	0,0	8,3	0,0	14,4	11,1	0,0	0,0	0,0	6,2
Estadual, reg., nac. e internacional	0,9	0,0	0,0	4,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Regional, nacional e internacional	0,9	0,0	0,0	4,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Regional e nacional	6,4	0,0	0,0	8,7	7,1	0,0	42,8	0,0	0,0	6,2
Estadual, regional e nacional	1,8	0,0	0,0	0,0	7,1	5,6	0,0	0,0	0,0	0,0
Estadual e regional	3,6	0,0	8,3	0,0	7,1	5,6	0,0	0,0	0,0	6,3
Estadual e internacional	0,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	6,3

Fonte: Elaboração própria.

Analisando os que publicaram em eventos internacionais, considerando apenas essa abrangência e ainda quem publicou nele e em outros tipos de eventos, tem-se um percentual de apenas 4,5%, sendo 60% dos autores mestres, metade em outras áreas do conhecimento e metade em Contabilidade, e 40% doutores em Ciências Contábeis.

O índice dos professores que possuem publicações em mais de um periódico, com abrangências distintas é de apenas 20,0%, e assim como se notou nas publicações em eventos, os níveis estaduais e regionais respondem por 42,8% do total das publicações em periódicos, ou seja, a maioria do total das publicações que foram feitas. Apenas a cidade de Fortaleza apresenta respondentes que possuem publicações nos quatro níveis (estadual, regional, nacional e internacional).

5.2 ANÁLISE ESTATÍSTICA

Este tópico apresenta a análise estatística efetuada a partir dos dados referentes às competências. Inicialmente, é feita uma apreciação em relação às competências de forma geral, bem como em relação aos atributos que a compõem.

Após essas observações, procede-se a uma análise das competências em relação aos fatores definidos como essenciais para a existência e aprimoramento das mesmas, a saber: titulação, tempo de experiência como docente, tipo de regime de vínculo com a IES (tempo de dedicação), tempo de experiência na profissão contábil e por fim participação em extensão e pesquisa. Para essa análise foi utilizado o software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versão 15.0.

5.2.1 Análise dos atributos

Para que fosse possível apurar a média de cada competência, foram propostos alguns atributos. Para algumas competências foi proposto apenas um atributo (trabalho em equipe, criatividade e proatividade), para as demais competências houve mais de um atributo para se chegar ao resultado de cada uma delas.

Em virtude das competências compostas por mais de um atributo serem calculadas a partir das médias dos mesmos, atribuindo-se peso igual para todos os atributos, abaixo segue tabela que contém as estatísticas básicas de cada atributo.

Tabela 23 - Estatística básica de todos os atributos das competências

Atributo	N	Mín.	Máx.	Média	Erro	Desvio Padrão	Variância
Conhecimentos sólidos	267	5	10	9,0	0,056	0,9	0,8
Pesquisas em áreas relacionadas	267	0	10	7,0	0,179	2,9	8,5
Integração e interdependência	267	5	10	8,7	0,068	1,1	1,2
Reflete com os alunos	267	5	10	8,9	0,064	1,0	1,0
Ouve, processa e compreende	267	5	10	8,8	0,067	1,0	1,1
Expressa-se bem	267	6	10	8,9	0,059	0,9	0,9
Relação de confiança e harmonia	267	5	10	9,1	0,059	0,9	0,9
Coloca-se no lugar do aluno	267	5	10	8,9	0,064	1,0	1,1
Conhecimentos didáticos pedagógicos	267	0	10	8,0	0,100	1,6	2,6
Participação em cursos didáticos pedag.	267	0	10	7,7	0,155	2,5	6,4
Relacionamento harmônico e saudável	267	6	10	9,2	0,055	0,8	0,8
Administra de forma equilibrada	267	6	10	9,1	0,054	0,8	0,7
Coopera e obtém cooperação	267	0	10	8,2	0,103	1,6	2,8
Cria soluções inovadoras	267	3	10	8,4	0,079	1,2	1,6
Incentiva os alunos a atingirem objetivos	267	5	10	9,0	0,059	0,9	0,9
Influencia os alunos em rel. às respons.	267	6	10	9,0	0,060	0,9	0,9
Sabe elaborar ementas e planos de curso	267	3	10	8,9	0,072	1,1	1,3
Sabe preparar material didático	267	0	10	9,0	0,074	1,2	1,4
Organiza a seqüência lógica das atividad.	267	2	10	9,1	0,067	1,0	1,1
Compromete-se com a obt. de resultados	267	5	10	9,1	0,059	0,9	0,9
Mostra-se disponível para atendimento	267	5	10	9,1	0,067	1,1	1,2
Demonstra respeito pelos alunos	267	7	10	9,7	0,039	0,6	0,3
Utiliza um critério único de avaliação	267	0	10	8,8	0,105	1,7	2,9
Tem iniciativa pessoal de praticar ações	267	4	10	8,6	0,075	1,2	1,4
Adapta-se à novas situações	267	5	10	9,0	0,059	0,9	0,9
Está disposto a rever o processo de ens.	267	4	10	9,2	0,060	0,9	0,9
Faz auto-avaliação do seu trabalho	267	5	10	9,2	0,058	0,9	0,8

Fonte: Elaboração própria.

Avaliando cada atributo, percebe-se que a menor média foi referente a realização de pesquisas em áreas relacionadas às disciplinas ministradas. Através da análise descritiva, verificou-se que é baixo o número de publicações em eventos e periódicos pelos docentes dos cursos de Ciências Contábeis e, quando são feitos, a maioria se concentra em eventos estaduais e regionais. É o atributo que apresenta maior variância dentre todos (8,5), número bem superior aos demais, o que revela a existência de respostas extremas em relação ao quesito, dentre os respondentes.

A maior média foi relativa a demonstrar respeito pelos alunos, com média de 9,7, que também apresentou a maior nota mínima atribuída a um atributo (nota 7),

sendo um aspecto bastante importante na relação entre alunos e professores, para que se estabeleça um ambiente propício para troca de experiências e crescimento pessoal e profissional.

Todos os atributos receberam como nota máxima o valor 10. Em 11 atributos, a menor média atribuída foi 5, e abaixo desse valor (com notas variando de 0 a 4) ficaram 11 atributos.

5.1.2 Análise das competências

O cálculo das estatísticas básicas como média, desvio padrão, variância e amplitude das competências permite identificar que:

- Há uma média elevada em todas as competências relacionadas na pesquisa. A menor média foi de 7,9 e a maior 9,2, o que permite dizer que os docentes se acham capazes considerando as competências sugeridas, porém em níveis diferentes, a partir das respostas dadas pelos respondentes.
- Em virtude da existência de dados extremos (notas 0 e 10), a amplitude de algumas competências é elevada, a exemplo de didático-pedagógico, trabalho em equipe, domínio de área de conhecimento, criatividade e proatividade.

Essas constatações podem ser verificadas na tabela abaixo:

Tabela 24 - Estatística básica das competências

Competência	N	Mín.	Máx.	Média	Erro	Desvio Padrão	Variância
Domínio de área de conhecimento	267	3	10	8,0	0,09847	1,6	2,5
Didático-pedagógica	267	0	10	7,9	0,11515	1,8	3,5
Relacionamento interpessoal	267	6,5	10	9,1	0,05016	0,8	0,6
Trabalho em equipe	267	0	10	8,2	0,10327	1,6	2,8
Criatividade	267	3	10	8,4	0,07861	1,2	1,6
Visão sistêmica	267	5,5	10	8,8	0,05748	0,9	0,8
Comunicação	267	6,5	10	8,8	0,05430	0,8	0,7
Liderança	267	5,5	10	9,0	0,05533	0,9	0,8
Planejamento	267	4,3	10	9,0	0,05859	0,9	0,9
Comprometimento	267	5	10	9,1	0,05160	0,8	0,7
Ética	267	5	10	9,2	0,05815	0,9	0,9
Proatividade	267	4	10	8,6	0,07491	1,2	1,4
Empatia	267	5	10	9,0	0,05562	0,9	0,8
Flexibilidade	267	6	10	9,1	0,04805	0,7	0,6

Fonte: Elaboração própria

Dentre as competências pesquisadas, as mais bem classificadas foram: Ética, Comprometimento, Flexibilidade, Relacionamento Interpessoal, Planejamento e Liderança, todas com médias acima de 9 (nove).

A competência *didático-pedagógica* recebeu nota 0 de alguns respondentes, o que pode significar que esses professores desconhecem por completo os fundamentos básicos sobre o assunto e/ou nunca participaram de cursos específicos. Um fator que contribui para essa avaliação é que a legislação brasileira educacional é omissa em relação à formação pedagógica do professor universitário, ainda mais quando se trata de professores de cursos de bacharelado, que não vêem durante a graduação nenhuma noção sobre disciplinas ligadas a essa temática, portanto, ficando sob a responsabilidade de cada docente procurar formas de obter esses conhecimentos que possam o auxiliar no seu ofício, seja através de cursos de pós-graduação *Lato Sensu* ou *Stricto Sensu*.

Outra competência que recebeu nota nula foi *trabalho em equipe*, denotando que muitas vezes não há compartilhamento de conhecimentos ou atividades entre os docentes do curso de Ciências Contábeis, o que pode prejudicar ou enfraquecer o ensino contábil, pois há muita ligação entre as disciplinas, assim sendo seria de grande valia para um melhor aproveitamento dos conteúdos abordados se houvesse trabalho em equipe entre os professores.

Foi ainda a competência *didático-pedagógico* que recebeu a pior classificação, seguida por *domínio da área de conhecimento*, o que merece um destaque, pois é de se esperar que ambas as competências sejam as principais que os professores devam possuir para sua prática cotidiana como docentes.

5.2.2.1 Domínio da área de conhecimento

Para a apuração da média da competência Domínio da área de conhecimento levou-se em consideração dois atributos, a saber:

- Possuir sólidos conhecimentos das disciplinas ministradas.
- Realizar pesquisas em áreas relacionadas com as disciplinas ministradas.

Percebe-se uma diferença entre a média atribuída ao primeiro atributo (9,0), que é possuir conhecimentos sólidos das disciplinas ministradas, em relação ao

segundo atributo (7,0), que é realizar pesquisas em áreas relacionadas com as disciplinas ministradas.

Do mesmo modo que Pereira (2007) propõe, acredita-se que o primeiro atributo é o que está diretamente ligado à essência da competência, enquanto o fato de realizar pesquisas nas áreas das disciplinas ministradas poderia reforçar a mesma. Um professor que está constantemente pesquisando tende também a estar atualizado e levar para a sala de aula as discussões mais recentes sobre os assuntos abordados, o que pode contribuir para a melhoria dos conhecimentos nas disciplinas que ministra.

A média atribuída ao segundo atributo (realizar pesquisas) apresentou-se inferior ao primeiro (possuir sólidos conhecimentos) e por isso a competência *Domínio da área de conhecimento* não figura dentre as mais bem classificadas. Considerando apenas a média do atributo possuir sólidos conhecimentos, esta competência estaria dentre as mesmas, reforçando sua importância, pois a principal razão de ser de uma instituição de ensino superior é a formação profissional, e, portanto, faz-se necessário que os docentes tenham conhecimentos sólidos a serem transmitidos e discutidos em sala de aula com os discentes.

5.2.3 Análise a partir dos fatores estabelecidos no estudo

Tendo em vista que apenas a comparação da estatística básica (média, desvio padrão, variância e amplitude) dos atributos, e conseqüentemente das competências não revelam completamente a significância das mesmas no ofício do docente, optou-se por fazer uma análise levando em consideração os seguintes fatores: titulação, tempo de experiência como docente, tipo de regime com a IES (tempo de dedicação), tempo de experiência na profissão contábil e por fim participação em extensão e pesquisa.

Através do teste t para amostras independentes foram comparadas se os fatores escolhidos proporcionam diferenças significativas das competências, na tentativa de explicar quais fatores podem contribuir para o docente apresentar melhor desempenho em uma determinada competência, em relação aos demais.

5.2.3.1 Titulação

Como enfatizado na fundamentação teórica deste trabalho, o fator titulação é sempre salientado em pesquisas na área de educação como fundamental para uma melhor formação para o professor de nível superior, o que é levado em consideração inclusive pela LDB. Nesse sentido, foram comparadas todas as competências considerando os seguintes níveis de titulação: especialização, mestrado e doutorado. É importante destacar que não houve graduados na amostra do estudo.

5.2.3.1.1 Doutorado

A tabela 25 apresenta os resultados obtidos quando se considera como titulação mínima o doutorado. Foram considerados como doutores, para fins desta análise, os já titulados e os que estão cursando dentro da mesma categoria, em virtude da quantidade de doutorandos ser pequena, e pelo fato do professor, ainda que não titulado, já está num nível mais elevado de curso *Scripto .Sensu*.

Tabela 25 - Resultado do teste t para o nível de titulação mínima de Doutor.

Competências	Doutores (n = 27)		Mestres e especialistas (n = 240)		t	Nível de Significância
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão		
Comprometimento	9,5	0,7	9,1	0,8	2,469	95%
Didático-pedagógica	8,6	1,5	7,8	1,9	2,194	95%
Planejamento	9,3	0,7	9,0	1,0	1,975	95%
Domínio de área de conhec.	8,6	1,3	8,0	1,6	1,913	90%
Criatividade	8,8	1,1	8,4	1,3	1,709	90%
Comunicação	9,1	0,9	8,8	0,9	1,374	não signif.
Visão sistêmica	9,0	1,0	8,8	0,9	1,311	não signif.
Liderança	9,2	0,8	9,0	0,9	1,235	não signif.
Empatia	9,2	1,0	9,0	0,9	1,016	não signif.
Proatividade	8,8	1,4	8,6	1,2	0,999	não signif.
Flexibilidade	9,3	0,7	9,1	0,8	0,876	não signif.
Ética	9,4	1,1	9,2	0,9	0,677	não signif.
Relacionamento interpessoal	9,2	0,8	9,1	0,8	0,634	não signif.
Trabalho em equipe	8,2	2,1	8,2	1,6	-0,104	não signif.

Fonte: Elaboração própria

Os resultados acima consideram as variâncias populacionais como iguais, embora sejam desconhecidas, a partir dos valores obtidos no teste de Lavene. A comparação foi feita entre aqueles que possuem doutorado e os que não possuem, o que leva em consideração mestres e especialistas.

O número de doutores corresponde a 27, enquanto mestres e especialistas somam 240 respondentes. A primeira média é relativa aos que possuem doutorado, enquanto a segunda média refere-se aos demais professores.

De todas as competências, apenas três apresentam diferenças significativas entre o fator titulação, ao nível de 95% de confiança: didático-pedagógica, comprometimento e planejamento, o que significa dizer que os professores que possuem titulação de doutores as apresentam em nível mais elevado do que os outros professores, pois a diferença entre os dois grupos é significativa.

A competência Domínio de área de conhecimento foi significativa ao nível de 90% de confiança, logo é possível afirmar que também nessa competência há diferencial considerável dos docentes doutores em relação aos demais professores. O atributo que se mostrou significativo para este resultado foi o de realizar pesquisas em áreas relacionadas com as disciplinas ministradas. Importantes observações podem ser feitas a partir do resultado apresentado:

- Os cursos de doutorado podem influenciar nos conhecimentos didático-pedagógicos dos professores que o cursaram, melhorando o trabalho enquanto docentes. Um dos fatores ainda que merece destaque é que aproximadamente 15,0% dos doutores da amostra o fizeram na área de educação, o que sem dúvida os levam a obter esses conhecimentos de forma ainda mais ampla do que se o fizessem em outra área de conhecimento. Ambos os atributos que compõem a competência foram significativos.
- O resultado da competência comprometimento ser significativa pode estar ligada ao fato da maioria dos docentes com titulação de doutor estarem em IES públicas, em regime de dedicação exclusiva. Igualmente, a competência planejamento pode ser explicada pelo mesmo fato, pois os docentes têm como atividade principal a docência, em uma mesma instituição, o que os fazem ter mais disponibilidade em programar suas atividades, além do que, os conhecimentos adquiridos no curso *Stricto Sensu* podem facilitar sobremaneira a elaboração de ementas para as disciplinas, bem como na

organização lógica das atividades desenvolvidas nas disciplinas, que foram os dois atributos significantes no que diz respeito ao planejamento.

Cabe ressaltar, entretanto, que os doutores apresentaram média superior aos outros professores em basicamente todas as competências, com exceção apenas de Trabalho em equipe, onde os mestres e especialistas obtiveram maior média.

5.2.3.1.2 Mestrado

Considerando como menor nível de titulação o mestrado, os resultados para o teste realizado são apresentados na tabela abaixo.

Tabela 26 - Resultado do teste t para o nível de titulação mínima de Mestre.

<i>Competências</i>	<i>Doutores e Mestres (n = 160)</i>		<i>Especialistas (n = 240)</i>		<i>t</i>	<i>Nível de significância</i>
	<i>Média</i>	<i>Desvio padrão</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio padrão</i>		
Domínio de área de conhec.	8,2	1,4	7,7	1,7	2,244	95%
Planejamento	9,1	0,9	8,8	0,9	2,092	95%
Flexibilidade	9,2	0,7	9,0	0,8	1,858	90%
Didático-pedagógica	8,0	1,8	7,6	1,9	1,724	90%
Visão sistêmica	8,9	0,9	8,7	0,9	1,663	90%
Proatividade	8,7	1,1	8,5	1,2	1,361	não signif
Liderança	9,0	0,8	8,9	0,9	0,898	não signif
Empatia	9,0	0,8	8,9	0,9	0,728	não signif
Comunicação	8,9	0,9	8,8	0,8	0,586	não signif
Criatividade	8,4	1,2	8,4	1,3	0,241	não signif
Ética	9,2	1,0	9,2	0,8	-0,059	não signif
Relacionamento interpessoal	9,1	0,8	9,2	0,8	-0,590	não signif
Trabalho em equipe	8,1	1,7	8,3	1,5	-0,721	não signif
Comprometimento	9,1	0,9	9,2	0,7	-1,376	não signif

Fonte: Elaboração própria

Para a competência Domínio de área de conhecimento foram considerados os valores obtidos a partir do resultado das variâncias como desiguais (Equal variances not assumed), pois o teste de Lavene revelou significância com valor inferior a 0,05 nessa competência.

O número de professores com titulação mínima de mestrado é 160, enquanto os especialistas estão em 107. A primeira média é relativa aos que possuem ao menos o título de mestre (mestres e doutores), enquanto a segunda média refere-se aos professores especialistas. A partir dos resultados obtidos, constata-se que o mestrado influencia em apenas duas competências em relação aos professores especialistas: domínio de área de conhecimento e planejamento. Significa afirmar que ao nível de 95% de confiança, existem diferenças significativas entre os professores mestres e especialistas em relação a estas competências.

Sob esses aspectos é importante destacar que:

- É possível afirmar que o mestrado acrescenta conhecimentos que não são vistos com profundidade durante a graduação ou especialização, e, portanto causam um diferencial em relação ao docente mestre possuir mais sólidos conhecimentos nas disciplinas ministradas em relação aos não mestres no que diz respeito à competência domínio da área de conhecimento. Nessa competência também está incluso o atributo relativo à realização de pesquisas nas áreas das disciplinas ministradas, e é possível considerar que mestres e doutores, em virtude da exigência em pesquisa que esses cursos impõem, também obtém média superior aos especialistas. Essas constatações encontram respaldo nos testes realizados em relação a cada atributo isoladamente.
- No que diz respeito à competência planejamento, apenas o atributo relativo a saber elaborar ementas e planos de cursos mostrou-se significativa.

Assim como na relação entre doutores e não doutores, as médias das competências dos mestres versus especialistas são maiores em praticamente todas as competências, com exceção de: relacionamento interpessoal, trabalho em equipe, comprometimento e ética, onde os especialistas apresentam pequena vantagem em relação aos mestres.

5.2.3.2 Tempo de experiência como docente

Do mesmo modo que alguns consideram que a titulação pode ser decisiva para que um docente seja mais bem qualificado que outros, pode existir um entendimento de que, quanto mais tempo o professor exerça o ofício de docente,

mais esse fator o ajude a desenvolver competências, portanto o fator tempo de experiência como docente busca avaliar se de fato essa relação existe, e em relação a quais competências.

Optou-se por dividir as faixas de análise relativas ao tempo de docência em duas: uma para os docentes com até 15 anos de experiência, e outra para os docentes com mais de 15 anos de experiência. Os resultados estão demonstrados na tabela 27.

Tabela 27 - Resultado do teste t para tempo de docência

Competências	Mais de 15 anos (n = 48)		Menos de 15 anos (n = 219)		t	Nível de significância
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão		
Didático-pedagógica	8,5	1,5	7,7	1,9	2,617	95%
Ética	9,5	0,7	9,2	0,9	1,916	90%
Flexibilidade	9,3	0,7	9,1	0,7	1,421	não signif.
Proatividade	8,8	1,1	8,5	1,2	1,382	não signif.
Empatia	9,1	0,9	9,0	0,8	1,068	não signif.
Planejamento	9,1	0,8	9,0	0,9	1,035	não signif.
Visão sistêmica	8,9	0,8	8,8	0,9	1,016	não signif.
Comunicação	8,9	0,9	8,8	0,8	0,826	não signif.
Domínio de área de conhec	8,2	1,4	8,0	1,6	0,780	não signif.
Comprometimento	9,2	0,8	9,1	0,8	0,693	não signif.
Liderança	9,1	0,9	9,0	0,9	0,546	não signif.
Criatividade	8,5	1,2	8,4	1,3	0,377	não signif.
Relacionamento interpessoal	9,1	0,9	9,1	0,8	0,172	não signif.
Trabalho em equipe	7,8	2,0	8,3	1,5	-1,747	não signif.

Fonte: Elaboração própria

Os professores com tempo de experiência como docente há mais 15 anos somam 48, e são relativos à primeira média, enquanto a segunda média refere-se aos professores com menos de 15 anos de experiência como docentes, que perfazem um total de 219 professores.

Apesar dos professores mais experientes apresentarem médias superiores em praticamente todas as competências, com exceção de *Trabalho em equipe*, percebe-se que, a um nível de confiança de 95%, apenas a competência didático-

pedagógica apresenta diferença entre os professores mais experientes em relação aos professores menos experientes. Considerando nível de confiança de 90% também a competência ética é significativa.

Em relação ao resultado obtido, pode-se considerar que:

- Os dois atributos que compõem a competência didático-pedagógico (possuir conhecimentos fundamentais de conceitos didático-pedagógicos e participar ou já ter participado de cursos específicos na área didático-pedagógico) são significantes quando comparados ao tempo de experiência, com t_{cal} de 2,938 e 1,989 respectivamente. Essas informações podem indicar que o conhecimento sobre conceitos específicos e a participação em cursos na área didático-pedagógicos são diretamente proporcionais ao tempo de experiência como docentes, ou seja, quanto mais tempo como professor, maiores as possibilidades que os mesmos têm de participar de cursos ou obter esses conhecimentos em cursos de mestrado e doutorado, ou ainda através de leituras individuais.
- Quanto à competência ética, é possível que o tempo de experiência como docente influencie na formulação de melhores critérios de avaliação para os alunos, pois apenas esse atributo mostrou-se significativo em relação à ética.

Análises complementares foram efetuadas em relação à primeira e última faixa, que dizem respeito aos professores com menor tempo de experiência como docentes, englobando uma faixa de 1 a 3 anos, e a faixa dos com maior tempo de docência, ou seja, com mais de 30 anos de experiência.

Na primeira, comparando-se os professores iniciantes em relação aos demais, nenhuma das competências mostrou-se significativa, indicando que os professores que tem apenas de 1 a 3 anos de experiência não possuem competências que sejam melhor avaliadas em relação aos professores com mais tempo de experiência.

Na análise em relação aos professores com mais de 30 anos, as competências: comunicação, relacionamento interpessoal e ética mostraram-se significantes, considerando um nível de confiança de 95%, e as competências empatia, didático-pedagógica e planejamento, também foram significativas em relação aos professores com menos tempo de docência, ao nível de significância de 90%.

As duas análises permitem dizer que o tempo de experiência como docentes pode influenciar na determinação de professores mais competentes em relação a determinadas competências.

5.2.3.3 Dedicção

Tomando por base a carga horária ou regime de trabalho que os professores cumprem nas IES onde lecionam, buscou-se analisar se esse fator exerce influência na determinação de maiores médias nas competências dos docentes.

Foram efetuados testes estatísticos para as cinco alternativas possíveis de respostas constantes no questionário, no entanto, para as cargas horárias de 16 a 32 horas e de 33 a 40 horas não houve nenhuma competência que se mostrasse significativa em relação às demais. Para as cargas horárias menores de 16 horas, mais de 40 horas e dedicação exclusiva houve diferenças, que estão demonstrados nos resultados que seguem.

5.2.3.3.1 Menos de 16 horas

O número de professores com regime de dedicação de menos de 16 horas é de 56 professores, sendo a primeira média relativa aos mesmos, enquanto a segunda média refere-se aos professores que possuem regime acima de 16 horas, que totalizam 211 docentes. Os resultados estão descritos na tabela abaixo.

Tabela 28 - Resultado do teste t para carga horária inferior a 16 horas.

Competências	Menos de 16 horas (n = 56)		Mais de 16 horas (n = 211)		t	Nível de significância
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão		
Ética	9,3	0,8	9,2	0,9	0,607	não signif.
Relacionamento interpessoal	9,2	0,8	9,1	0,8	0,434	não signif.
Liderança	9,0	0,7	9,0	0,9	-0,008	não signif.
Comunicação	8,8	0,8	8,9	0,8	-0,290	não signif.
Proatividade	8,5	1,2	8,6	1,2	-0,385	não signif.
Visão sistêmica	8,7	1,0	8,8	0,9	-1,204	não signif.
Didático-pedagógica	7,6	2,2	7,9	1,7	-1,267	não signif.
Trabalho em equipe	7,9	1,6	8,3	1,6	-1,443	não signif.

Empatia	8,8	1,0	9,0	0,8	-1,978	não signif.
Flexibilidade	8,9	0,8	9,2	0,7	-2,025	não signif.
Criatividade	8,1	1,4	8,5	1,2	-2,034	não signif.
Planejamento	8,7	0,9	9,1	0,9	-2,183	não signif.
Domínio de área de conhec.	7,6	1,5	8,1	1,6	-2,201	não signif.
Comprometimento	8,9	0,8	9,2	0,8	-2,700	não signif.

Fonte: Elaboração própria

Quando se considera a menor carga horária (menos de 16 horas), verifica-se que as competências: domínio de área de conhecimento, criatividade, planejamento, comprometimento, flexibilidade e empatia apresentam significância em relação aos professores que têm outros regimes de trabalho, com cargas horárias superiores. Nesse caso, em virtude dos valores serem negativos (t_{cal}), significa dizer que essa diferença está sendo mais bem avaliada nos professores que possuem carga horária maior que 16 horas, ou seja, todas as outras quatro categorias propostas.

Pode-se considerar que:

- O fato dos professores terem uma carga horária menor na IES impossibilita que haja maior disponibilidade para atendimento extra-classe, que foi o fator que mostrou diferença significativa na competência comprometimento.
- Em relação à competência empatia, é possível que a baixa carga horária dificulte um maior entrosamento entre professor e alunos, o que pode influenciar numa dificuldade em se criar uma relação de confiança e harmonia que conduza a um maior grau de abertura dos alunos para aceitar conselhos e sugestões, que dos dois atributos relativos à empatia foi o único que se mostrou significativo.
- Criatividade e planejamento são competências que requerem tempo para serem postas em prática, e a baixa carga horária pode ser um motivo para que os professores tenham dificuldade para elaborar ementas e material didático de apoio às atividades, atributos estes que se mostraram significativos positivamente para os professores com cargas horárias mais elevadas.
- No que diz respeito à competência flexibilidade, dos três atributos que a compõem, apenas o referente à adaptação dos docentes quando necessário frente a novos desafios nos processos de ensino nos quais atua mostrou-se significativo, o que pode ter ligação com o fato de não haver uma relação

aprofundada com os discentes, dificultando planejar estratégias de mudanças em relação a esses desafios.

- No que concerne a domínio de área de conhecimento, apenas a competência realizar pesquisas em áreas relacionadas às disciplinas ministradas foi significativa, o que pode indicar que os professores que possuem menor carga horária possuem outra atividade profissional, o que dificulta a realização de pesquisas, em virtude da indisponibilidade de tempo para tal atividade.

5.2.3.3.2 Mais de 40 horas

Considerando os professores que possuem carga horária de mais de 40 horas, as competências que apresentaram diferença significativa a partir do teste efetuado foram: domínio de área de conhecimento, liderança, comprometimento e flexibilidade. Essas informações confirmam o que foi encontrado na análise entre os professores que possuíam menor carga horária (16 horas).

Tabela 29 - Resultado do teste t para carga horária mais de 40 horas.

Competências	Mais de 40 horas (n = 20)		Menos de 40 horas (n = 247)		t	Nível de significância
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão		
Liderança	9,5	0,7	9,0	0,9	2,633	95%
Flexibilidade	9,5	0,6	9,1	0,7	2,211	95%
Comprometimento	9,5	0,6	9,1	0,8	2,124	95%
Domínio de área de conhec.	8,7	1,1	8,0	1,6	1,935	90%
Empatia	9,3	0,9	9,0	0,9	1,419	não signif.
Criatividade	8,8	1,1	8,4	1,2	1,393	não signif.
Didático-pedagógica	8,4	1,4	7,8	1,9	1,390	não signif.
Proatividade	8,9	0,9	8,5	1,2	1,363	não signif.
Comunicação	9,1	0,8	8,8	0,8	1,169	não signif.
Planejamento	9,2	0,6	9,0	0,9	0,959	não signif.
Visão sistêmica	9,0	1,0	8,8	0,9	0,803	não signif.
Relacionamento interpessoal	9,2	0,8	9,1	0,8	0,553	não signif.
Trabalho em equipe	8,2	1,6	8,2	1,6	0,090	não signif.
Ética	9,2	1,0	9,2	0,9	-0,380	não signif.

Fonte: Elaboração própria

O número de professores com regime de dedicação de mais de 40 horas é de 20 professores, sendo a primeira média relativa aos mesmos, enquanto a segunda média refere-se a 247 professores que possuem regime de trabalho menor que 40 horas.

Embora não seja regime de dedicação exclusiva, o fato de o docente possuir mais de 40 horas numa IES:

- Potencializa o estímulo à pesquisa, pois o atributo relativo à realização de pesquisas em áreas relacionadas às disciplinas ministradas foi o único significativo em relação a domínio de área de conhecimento.
- Pode contribuir para que comprometimento tenha sido também uma competência em destaque, com ambos os atributos que a compõem com diferença significativa.
- Quanto aos quesitos de liderança e flexibilidade, acredita-se que em virtude do docente ter mais tempo em única IES também desenvolva com mais intensidade a capacidade de participar do processo ensino-aprendizagem no que se refere a incentivar os alunos quanto aos seus objetivos neste processo, assim como influenciá-los a respeito de suas responsabilidades (competência liderança), em virtude de haver uma maior convivência entre o docente e os discentes, o que fica mais difícil de ocorrer quando o professor tem uma carga horária pequena na instituição, assim como pode ter um retorno mais notável do seu trabalho, o que permite que avalie seu trabalho como docente e possa rever o processo de ensino (competência flexibilidade).

5.2.3.3.3 Dedicação exclusiva

Segue abaixo a análise considerando os docentes que tem regime de dedicação exclusiva:

Tabela 30 - Resultado do teste t para carga horária de dedicação exclusiva.

Competências	Dedicação exclusiva (n=40)		Outros regimes de trab. (n=227)		t	Nível de significância
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão		
Didático-pedagógica	8,4	1,3	7,8	1,9	2,361	95%
Planejamento	9,3	0,7	8,9	0,9	2,330	95%
Domínio de área de conhec.	8,5	1,3	7,9	1,6	2,053	95%
Visão sistêmica	9,0	0,9	8,8	0,9	1,462	não signif.
Ética	9,4	0,7	9,2	0,9	1,335	não signif.
Proatividade	8,8	1,0	8,5	1,2	1,309	não signif.
Comprometimento	9,3	0,7	9,1	0,8	1,284	não signif.
Relacionamento interpessoal	9,2	0,8	9,1	0,8	0,922	não signif.
Empatia	9,1	0,8	9,0	0,9	0,863	não signif.
Comunicação	8,9	0,9	8,8	0,8	0,660	não signif.
Liderança	9,0	0,9	9,0	0,9	0,142	não signif.
Criatividade	8,4	1,3	8,4	1,2	0,049	não signif.
Flexibilidade	9,1	0,7	9,1	0,7	-0,256	não signif.
Trabalho em equipe	8,0	2,0	8,2	1,6	-0,985	não signif.

Fonte: Elaboração própria

O número de professores com regime de dedicação exclusiva é de 40 docentes, sendo a primeira média relativa aos mesmos, enquanto a segunda média refere-se a 227 professores que possuem os demais regimes de trabalho (menos de 16 horas, de 16 a 32 horas, de 33 a 40 horas e mais de 40 horas).

As competências que apresentam diferença significativa são: domínio de área de conhecimento, didático-pedagógica e planejamento, ao nível de confiança de 95%. Duas dessas competências (didático-pedagógica e planejamento) também tiveram diferença significativa quando a comparação foi feita entre o nível de titulação de doutorado. A partir de tais constatações é possível que:

- Tendo em vista que entre os doutores, 59,7% são professores exclusivamente de uma instituição de ensino superior pública, e desses, 75,0% o fazem em regime de dedicação exclusiva, há uma possibilidade de que a competência planejamento tenha sido significativa em virtude do tempo disponível para preparação de material de apoio das disciplinas que lecionam.
- Em relação a domínio de conteúdo, apenas o atributo possuir sólidos conhecimentos das disciplinas ministradas apresentou diferença significativa,

o que pode ser explicado pela maior titulação dos professores que possuem regime de dedicação exclusiva e ainda do tempo disponível para que os docentes estudem mais. Chama a atenção o fato de o atributo realizar pesquisas em áreas relacionadas com as disciplinas ministradas não mostrar-se significativa, pois é de se esperar que os professores com esse regime participem mais ativamente de projetos de pesquisa e extensão nas IES em que trabalham.

5.2.3.4 *Tempo de experiência em contabilidade*

Em virtude do curso de Ciências Contábeis ser essencialmente prático, muitos dos professores do curso são profissionais que atuam na área antes mesmo de entrarem para a docência. O perfil ideal do professor, considerando a formação que o mesmo deve possuir para ministrar as disciplinas do curso da melhor maneira, é aquele que abarque uma formação acadêmica em cursos *Stricto Sensu*, aliada a uma experiência prática em contabilidade. Neste tópico, faz-se uma análise sobre quais competências mostram-se significativas em relação ao fator experiência na profissão contábil.

Do mesmo modo como foi efetuado em relação ao tempo de experiência como docentes, optou-se por dividir as faixas de análise relativas ao tempo de experiência na profissão contábil em duas: uma para os docentes com até 15 anos de experiência, e outra para os docentes com mais de 15 anos de experiência.

O número de professores com tempo de experiência na profissão contábil de mais 15 anos é de 113, e são relativos à primeira média, enquanto a segunda média refere-se aos professores com menos de 15 anos de experiência na profissão contábil, que somam 141 professores. Como se percebe, o somatório dessas duas categorias é de 254 professores, isso ocorre porque 13 professores afirmaram não possuir experiência na área contábil, e, portanto não foram considerados para essa análise.

Tabela 31 - Resultado do teste t para tempo de experiência na profissão contábil.

Competências	Menos de 15 anos (n=113)		Mais de 15 anos. (n=141)		t	Nível de significância
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão		
Trabalho em equipe	8,3	1,4	8,1	1,8	1,264	não signif.
Relacionamento interpessoal	9,2	0,8	9,1	0,8	0,817	não signif.
Comunicação	8,9	0,8	8,8	0,9	0,784	não signif.
Flexibilidade	9,2	0,7	9,1	0,7	0,352	não signif.
Visão sistêmica	8,8	0,9	8,8	0,9	0,251	não signif.
Didático-pedagógica	7,9	1,9	7,9	1,7	0,147	não signif.
Liderança	9,0	0,9	9,0	0,8	0,055	não signif.
Criatividade	8,4	1,2	8,4	1,2	0,029	não signif.
Ética	9,3	0,8	9,3	0,9	-0,136	não signif.
Domínio de área de conhec.	8,0	1,5	8,1	1,6	-0,232	não signif.
Proatividade	8,6	1,2	8,6	1,1	-0,360	não signif.
Comprometimento	9,1	0,8	9,2	0,7	-0,864	não signif.
Empatia	8,9	0,9	9,0	0,8	-0,999	não signif.
Planejamento	8,9	0,9	9,1	0,9	-1,693	não signif.

Fonte: Elaboração própria

De acordo com a tabela acima, nenhuma das competências mostrou-se significativa em relação ao fator experiência na profissão contábil. Percebe-se, inclusive, que os professores com menor tempo de experiência (menos de 15 anos) possuem médias superiores aos mais experientes em relação às competências: domínio de área de conhecimento, planejamento, comprometimento, ética, proatividade e empatia.

Para confirmar ou não os resultados apresentados anteriormente em relação à influência do tempo de experiência na profissão contábil, foram efetuadas análises complementares em relação à primeira e última faixa, que dizem respeito aos professores com menor tempo de experiência como docentes, englobando uma faixa de 1 a 3 anos, e a faixa dos com maior tempo de docência, ou seja, com mais de 30 anos de experiência.

Na primeira, comparando-se os professores com menor tempo de experiência em relação aos demais, nenhuma das competências mostrou-se significante, o que indica que os professores que tem apenas de 1 a 3 anos de experiência não possuem competências que sejam melhor avaliadas em relação aos professores com mais tempo de experiência.

Na análise em relação aos professores com mais de 30 anos, as competências: comunicação, didático-pedagógica e criatividade mostraram-se

significantes considerando um nível de confiança de 95%, e as competências visão sistêmica, comprometimento e proatividade, a um nível de significância de 90%, também foram significativas em relação aos professores com menos tempo de docência.

As duas análises, apesar de serem um pouco conflitantes, o que pode ter ocorrido em função das diferenças nas faixas escolhidas (menos e mais de 15 anos, e entre a maior e menos faixa de experiência), permitem dizer que o tempo de experiência na profissão contábil pode influenciar na determinação de professores mais competentes em relação à determinadas competências, numa relação positiva para os que possuem mais tempo de experiência.

5.2.3.5 Pesquisa e extensão

5.2.3.5.1 Publicação de artigos em eventos

Comparando as competências com os dados referentes à publicação de artigos científicos em eventos e periódicos, têm-se os seguintes resultados:

Tabela 32 - Resultado do teste t para publicação de artigos em eventos.

Competências	Possuem publicação (n=143)		Não possuem publicação. (n=124)		t	Nível de significância
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão		
Domínio de área de conhec.	8,3	1,3	7,7	1,7	3,499	95%
Visão sistêmica	8,9	0,9	8,7	0,9	1,477	não signif.
Proatividade	8,7	1,1	8,5	1,3	1,141	não signif.
Planejamento	9,1	0,9	8,9	1,0	1,108	não signif.
Criatividade	8,5	1,2	8,4	1,3	0,625	não signif.
Didático-pedagógica	7,9	1,8	7,8	1,9	0,524	não signif.
Empatia	9,0	0,8	9,0	0,9	-0,031	não signif.
Comunicação	8,8	0,8	8,8	0,9	-0,048	não signif.
Liderança	9,0	0,8	9,0	0,9	-0,363	não signif.
Relacionamento interpessoal	9,0	0,8	9,2	0,7	-0,450	não signif.
Ética	9,2	1,0	9,3	0,8	-0,794	não signif.
Flexibilidade	9,1	0,7	9,2	0,8	-0,920	não signif.
Comprometimento	9,1	0,8	9,2	0,8	-1,217	não signif.
Trabalho em equipe	8,1	1,8	8,4	1,5	-1,315	não signif.

Fonte: Elaboração própria

O número de professores que possui publicação em eventos, relativos à primeira média é de 143 docentes, enquanto a segunda média refere-se a 124 professores que não possuem publicação.

A única competência que apresentou diferença significativa em relação a quem tem trabalhos publicados em eventos foi domínio de área de conhecimento. Essa competência, como salientado anteriormente, inclui dois atributos: possuir sólidos conhecimentos das disciplinas ministradas e realizar pesquisas em áreas relacionadas às disciplinas ministradas.

O resultado do teste t para o atributo possuir sólidos conhecimentos mostrou que não há diferença entre as competências e o fato do professor ter publicação de trabalhos em eventos, enquanto o atributo realizar pesquisas apresentou um t_{cal} de 3,798, bem acima do t_{tab} de 1,96, o que mostra que apenas esse atributo fez com que a competência domínio de área de conhecimento tivesse diferença significativa dentre os que possuem estudos em eventos e aqueles que não possuem. Em resumo, isso quer dizer que os professores que têm publicação em eventos tendem a ter melhor domínio das disciplinas ministradas.

5.2.3.5.2 Publicação de artigos em periódicos

Quando se avalia a publicação em periódicos, considerada mais complicada do que aquela realizada em eventos, em virtude do longo prazo para avaliação dos trabalhos e por apresentar critérios mais rígidos para seleção, os resultados em relação às competências são os seguintes:

Tabela 33 - Resultado do teste t para publicação de artigos em periódicos.

Competências	Possuem publicação (n=110)		Não possuem publicação. (n=157)		t	Nível de significância
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão		
Domínio de área de conhec.	8,4	1,3	7,7	1,7	3,327	95%
Planejamento	9,2	0,8	8,9	1,0	2,544	95%
Liderança	9,1	0,8	8,9	0,9	1,916	90%
Didático-pedagógica	8,1	1,7	7,7	1,9	1,526	não signif.
Flexibilidade	9,2	0,6	9,1	0,8	0,939	não signif.
Criatividade	8,5	1,0	8,3	1,4	0,897	não signif.
Visão sistêmica	8,9	0,9	8,8	0,9	0,807	não signif.
Empatia	9,0	0,8	9,0	0,9	0,780	não signif.
Comunicação	8,9	0,8	8,8	0,9	0,757	não signif.
Comprometimento	9,2	0,8	9,1	0,8	0,493	não signif.
Proatividade	8,6	1,1	8,6	1,2	0,092	não signif.
Trabalho em equipe	8,2	1,7	8,2	1,6	-0,139	não signif.
Ética	9,2	1,0	9,3	0,9	-0,432	não signif.
Relacionamento interpessoal	9,1	0,7	9,1	0,8	-0,607	não signif.

Fonte: Elaboração própria

O número de professores que possui publicação em periódicos, relativos à primeira média é de 110 docentes, enquanto a segunda média refere-se a 157 professores que não possuem publicação nessa esfera.

De acordo com a tabela acima, as competências com diferença significativa ao nível de confiança de 95% são: domínio de área de conhecimento e planejamento. A competência liderança apresentou-se como significativa ao nível de 90% de confiança.

Assim como em relação à publicação de trabalhos em eventos, a publicação de trabalhos em periódicos só apresentou diferença significativa em relação ao atributo realizar pesquisas em áreas relacionadas às disciplinas ministradas, com um t_{cal} de 3,323. Esse resultado, tanto no que diz respeito à publicação em eventos como em periódicos revela que:

- Há um melhor desempenho desses professores em relação às disciplinas que lecionam. Em virtude de a pesquisa exigir conhecimentos sólidos e atuais sobre os assuntos abordados, o docente, ao pesquisar e desenvolver artigos científicos está automaticamente aumentando o repertório de conhecimentos sólidos necessários para que tenha domínio em relação à área que atua.
- Quanto à competência planejamento, que possuía três atributos, foram também efetuados testes a fim de verificar em relação a quais deles havia

diferença significativa se comparados ao fato do professor possuir estudos em periódicos. Dos três, a diferença mostrou-se significativa apenas para o atributo *saber elaborar ementas e planos de cursos de disciplinas da graduação*. Isso pode ser explicado pelo docente que apresenta publicação em periódicos possa ser mais detalhista e, portanto tenha maior facilidade em concatenar de melhor forma as ementas, objetivos, conteúdos programáticos e bibliografias, por exemplo, que são exigidas numa ementa e/ou plano de curso.

5.2.3.5.3 Participação em projetos de pesquisa e/ou extensão

Considerando os docentes que participam em projetos de pesquisa e/ou extensão nas instituições em que trabalham, os resultados apontam 10 (dez) competências com diferenças significativas em relação aos docentes que não participam de tais atividades, são elas: domínio de área de conhecimento, didático-pedagógica, trabalho em equipe, criatividade, comunicação, liderança, planejamento, comprometimento, proatividade e empatia, o que pode ser percebido de acordo com os dados da tabela 34.

Tabela 34 - Resultado do teste t para participação em projetos de pesquisa e extensão.

Competências	Participam (n=94)		Não participam (n=173)		t	Nível de significância
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão		
Domínio de área de conhec.	8,6	1,0	7,7	1,7	5,508	95%
Planejamento	9,3	0,7	8,8	1,0	3,956	95%
Didático-pedagógica	8,4	1,5	7,6	1,9	3,610	95%
Proatividade	8,9	1,0	8,4	1,2	3,458	95%
Criatividade	8,8	1,0	8,2	1,3	3,347	95%
Empatia	9,2	0,7	8,9	0,9	2,663	95%
Trabalho em equipe	8,6	1,6	8,0	1,6	2,656	95%
Liderança	9,2	0,8	8,9	0,9	2,761	95%
Comprometimento	9,3	0,7	9,0	0,8	2,631	95%
Comunicação	9,0	0,7	8,7	0,9	2,390	95%
Ética	9,4	0,7	9,2	1,0	1,894	90%
Visão sistêmica	8,9	0,8	8,7	0,9	1,795	90%
Flexibilidade	9,2	0,6	9,1	0,8	1,737	90%
Relacionamento interpessoal	9,2	0,7	9,1	0,8	1,257	não signif.

Fonte: Elaboração própria

Perfazem um total de 94 professores que participam de projetos de pesquisa e/ou extensão na IES em que lecionam, possuindo a primeira média da tabela, enquanto há 173 professores que não participam desses projetos, e referem-se a segunda média.

Para saber se em todos os atributos houve também diferenças significativas, foram efetuados testes para cada um dos atributos das competências, que revelaram:

- Domínio de área de conhecimento – apenas o atributo realizar pesquisas em áreas relacionadas às disciplinas ministradas apresentou diferença, com um t_{cal} de 5,618.
- Didático-pedagógica – ambos os atributos mostraram diferença significativa. Possuir conhecimentos fundamentais de conceitos didático-pedagógicos, com t_{cal} de 3,480 e participar ou ter participado de cursos específicos em relação a área didático-pedagógica, com t_{cal} de 3,247.
- Comunicação – os dois atributos apresentaram diferença significativa em relação aos professores que não participam de projetos de pesquisa e/ou extensão. Ouvir, processar e compreender as diferentes necessidades dos alunos, fornecendo feedback adequado com t_{cal} de 2,038 e expressar-se bem, em especial, de forma oral, com t_{cal} de 2,230.
- Liderança – os dois atributos que compõem a competência: incentivar os alunos a atingirem ou superarem seus objetivos pessoais no processo de aprendizagem e influenciar os alunos em relação a suas responsabilidades pessoais no processo de aprendizagem tiveram $t_{cal} > t_{tab}$, com 2,374 e 2,890, respectivamente.
- Planejamento – Saber elaborar ementas e planos de curso apresentou um t_{cal} de 5,277 e saber preparar material didático de apoio às atividades do curso com t_{cal} de 2,260.
- Comprometimento – Apenas o atributo Comprometer-se com a obtenção de resultados positivos nas atividades de ensino sob sua responsabilidade foi diferente, com t_{cal} de 2,384.
- Empatia – Ambos os atributos apresentaram média diferente em relação aos demais professores que não participam: criar uma relação de confiança e harmonia, com t_{cal} de 2,753 e colocar-se no lugar do aluno com t_{cal} de 2,215.

As demais competências que apresentaram diferença significativa (Trabalho em equipe, Criatividade e Proatividade) são competências que apresentavam apenas um atributo, e, portanto não houve necessidade de testes adicionais.

Percebe-se que dentre os três quesitos constantes em relação à participação do docente em pesquisa e/ou extensão: publicação em eventos, publicação em periódicos e participação em projetos de pesquisa e/ou extensão na IES, esta última é a que mais apresentou relação com um maior desenvolvimento ou ampliação das competências nos docentes.

É possível afirmar que a participação dos docentes nesses projetos reflete num envolvimento maior com os discentes, o que resulta:

- Num melhor relacionamento entre docentes e discentes, a partir de um maior entrosamento entre eles, o que gera empatia dos alunos em relação aos professores, e possibilita que se crie uma liderança nessa relação, bem como uma comunicação mais eficaz.
- Os professores melhoram a competência domínio de área de conhecimento, essencial e decisiva no processo de ensino-aprendizagem, bem como em relação ao quesito planejamento, e ao mesmo tempo comprometem-se de forma mais incisiva na obtenção de resultados positivos nas atividades desempenhadas, seja em projetos de pesquisa ou de extensão.
- Numa percepção de que os conceitos e práticas didático-pedagógicas são fundamentais para o melhor desempenho de suas atividades, o que resulta numa maior busca por tais conhecimentos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral do estudo foi identificar as competências existentes nos professores dos cursos de Ciências Contábeis da região Nordeste para o exercício da docência. No entanto, antes de alcançá-lo, foi necessário que outras fases fossem percorridas para conseguir obter tal resposta.

Inicialmente foi preciso identificar as instituições de ensino localizadas nas capitais dos Estados do Nordeste que ofereciam o curso de Ciências Contábeis, sendo tais informações obtidas através dos dados constantes no cadastro do INEP. Para aplicação dos questionários junto aos docentes que lecionam as disciplinas de Contabilidade nessas IES, e em virtude da inexistência de um cadastro público que disponibilize esses dados, foram identificados os coordenadores de curso e chefes de departamento, a quem foram solicitados os dados referentes à quantidade de professores, chegando-se a um total de 591 professores.

Um dos objetivos do estudo foi relacionar competências aplicáveis à docentes de um curso de Ciências Contábeis. Este objetivo foi alcançado com uma adequação da proposta das 14 (quatorze) competências sugeridas por Pereira (2007), e assim classificadas:

- Conhecimentos: domínio da área de conhecimento e didático-pedagógica.
- Habilidades: relacionamento interpessoal, trabalho em equipe, criatividade, visão sistêmica, comunicação, liderança e planejamento.
- Atitudes: comprometimento, ética, proatividade, empatia e flexibilidade.

Outro objetivo do estudo dizia respeito a conhecer o perfil dos professores examinados, podendo-se, sob esse aspecto, enfatizar as seguintes informações:

- A maioria é do sexo masculino, correspondendo a 66,7% da amostra, sendo ainda maior nas cidades de João Pessoa, Recife e Aracajú o percentual de homens. A idade média dos professores é de 42,69 anos, e as mulheres apresentam média pouco inferior aos homens, com 39,88 anos.
- No que se refere à titulação, a quase totalidade (94,8%) possui graduação em Ciências Contábeis, com baixo percentual de professores que tem uma segunda graduação (14,2%), ficando as cidades de Fortaleza e de João Pessoa com médias superiores em relação a media da amostra (21,3% e 25,0%, respectivamente).

- Do total dos professores, 86,9% possui especialização, e destes, 79,3% o fizeram dentro de uma das áreas de Ciências Contábeis. O número de mestres é de 52,8%, estando 6,0% dos professores cursando o mestrado, e outros 41,2 não mestres. Dos que já cursaram ou estão cursando, 61,8% dos mestrados são na área de Ciências Contábeis, percentual este que pode ser considerado satisfatório, diante da escassez de cursos de mestrado na área.
- Observou-se um percentual baixo de professores com doutorado (6,7%) e outros 3,4% estando em curso. O Estado da Bahia se destaca em relação ao percentual de doutores e doutorandos da amostra (10,1%), com 18,9% dos professores já titulados ou cursando. Dos 10,1%, apenas 29,6% o fizeram ou fazem na área de Ciências Contábeis, reflexo de até o ano de 2008 só haver o curso de doutorado da FEA/USP.
- Uma parte dos professores da amostra leciona em mais de uma IES (34,4%), 60,7% não tem como principal fonte de renda a docência, e apenas 21,0% têm como única atividade profissional o trabalho como professores.
- Mais da metade dos professores (51,7%) leciona apenas no período noturno, o que pode ser explicado pela maioria dos cursos de Ciências Contábeis serem ofertados nesse turno. A quase totalidade (95,1%) afirmou ter experiência prática na profissão contábil, e destes 68,1% asseguram que essa experiência tem ligação total com as disciplinas que ministram.
- Quanto à proficiência em outros idiomas, 48,3% afirmaram possuir, com destaque para o percentual do idioma inglês, com 59,7% dos respondentes, e no que se refere a atualização profissional, 95,9% asseguram participar de eventos com tal finalidade.
- No que se refere à participação dos docentes em projetos de pesquisa e/ou extensão nas IES em que lecionam apenas 35,2% afirmaram fazê-lo. Dos que não participam, o motivo mais freqüente foi a falta de tempo para participar de tais projetos, o que condiz com os dados referentes ao exercício de outra atividade profissional. Quanto à publicação em eventos, 53,6% dos professores possuem alguma publicação, com destaque para 74,1% dos mestres com publicação, e 4,0% de mestrados, e apenas 3,7% de doutores sem publicação. A publicação em periódicos apresentou percentual de participação de 41,2%.

No que se refere a análise das competências, houve uma média elevada em todas as relacionadas na pesquisa. A menor média foi de 7,9, referente à didático-pedagógica e a maior 9,2, na competência ética, reafirmando o que vários autores salientam em relação à formação do professor do ensino superior ser deficiente no que se refere ao preparo didático-pedagógico. As competências mais bem classificadas foram: Ética, Comprometimento, Flexibilidade, Relacionamento Interpessoal, Planejamento e Liderança, todas com médias acima de 9 (nove).

Foram propostos cinco fatores no estudo, na tentativa de explicar quais podem contribuir para o docente apresentar melhor desempenho em uma determinada competência, em relação aos demais, a saber: titulação, tempo de experiência como docente, tipo de regime na IES, tempo de experiência na profissão contábil e participação em pesquisa e extensão. A partir das análises efetuadas, verificou-se que:

- Quanto à titulação: os doutores apresentaram as competências: didático-pedagógica, comprometimento e planejamento em nível mais elevado do que os outros professores, pois a diferença entre os dois grupos (doutores e não doutores) foi significativa. O mestrado influencia em apenas duas competências em relação aos professores especialistas: domínio de área de conhecimento e planejamento. Tanto na análise de doutores com não doutores, como na análise entre mestres e especialistas, o maior nível de titulação apresentou maiores médias entre os respondentes.
- Quanto ao tempo de experiência como docente: os professores mais experientes apresentaram médias superiores em praticamente todas as competências, com exceção de *Trabalho em equipe*, mas apenas a competência didático-pedagógica apresenta diferença entre os professores mais experientes em relação aos professores menos experientes, considerando 95% como nível de confiança e a competência ética, com 90% de nível de confiança.
- Quanto ao regime de trabalho na IES: os professores com regime de dedicação exclusiva mostraram maior nível de competência em domínio de área de conhecimento, didático-pedagógica e planejamento, enquanto os com regime de mais de 40 horas em relação à: domínio de área de conhecimento, liderança, comprometimento e flexibilidade. Considerando os professores com menor carga horária (menos de 16 horas) em relação aos com maior carga

horária, as competências domínio de área de conhecimento, criatividade, planejamento, comprometimento, flexibilidade e empatia apresentam significância em relação aos professores que regimes de trabalho com maior carga horária.

- Quanto ao tempo de experiência na profissão contábil: nos professores com mais de 30 anos, em relação aos com menor tempo de experiência, as competências: comunicação, didático-pedagógica e criatividade mostraram-se significantes considerando um nível de confiança de 95%, e as competências visão sistêmica, comprometimento e proatividade, a um nível de significância de 90%, também foram significativas em relação aos professores com menos tempo de experiência profissional, o que demonstra que o tempo de experiência na profissão contábil pode influenciar na determinação de professores mais competentes em relação à determinadas competências.
- Quanto à participação em projetos de pesquisa e/ou extensão: A única competência que apresentou diferença significativa em relação a quem tem trabalhos publicados em eventos foi domínio de área de conhecimento, em virtude do atributo *realizar pesquisas em áreas relacionadas às disciplinas ministradas*. No que se refere à publicação em periódicos, as competências com diferença significativa ao nível de confiança de 95% foram: domínio de área de conhecimento e planejamento. A competência liderança apresentou-se como significativa ao nível de 90% de confiança. Considerando os docentes que participam em projetos de pesquisa e/ou extensão nas instituições em que trabalham, os resultados apontam 10 (dez) competências com diferenças significativas em relação aos docentes que não participam de tais atividades, são elas: domínio de área de conhecimento, didático-pedagógica, trabalho em equipe, criatividade, comunicação, liderança, planejamento, comprometimento, proatividade e empatia.

Embora não em relação a todas as competências propostas, podem-se aceitar as hipóteses nulas dos cinco testes de hipóteses do estudo, relativos a cada um dos fatores citados anteriormente, pois houve a constatação de competências com diferenças significativas: em relação aos com maior titulação, quando comparados aos com menor titulação, os professores com mais tempo em relação aos com menos tempo de experiência como docentes, com maior carga horária na IES em comparação aos com menor carga horária, maior tempo de experiência na

profissão contábil comparados aos com menos tempo, e professores com publicação em eventos, periódicos ou participação em projetos de pesquisa e/ou extensão em relação aos que não possuem publicação ou não participam desses projetos.

Como resposta ao objetivo geral, pode-se considerar que todas as competências propostas: domínio da área de conhecimento, didático-pedagógica, relacionamento interpessoal, trabalho em equipe, criatividade, visão sistêmica, comunicação, liderança, planejamento, comprometimento, ética, proatividade, empatia e flexibilidade são competências existentes nos professores dos cursos de Ciências Contábeis da região Nordeste para o exercício da docência, embora avaliadas pelos professores em escalas diferentes.

A partir dos resultados obtidos na avaliação dos professores sobre suas competências, é possível afirmar que determinadas competências necessitam de maior atenção por parte dos docentes, principalmente no que se refere a um melhor preparo didático-pedagógico, essencial e decisivo no processo de ensino-aprendizagem, e que as competências não são características estatísticas, mas sim influenciadas por fatores da vivência pessoal, profissional e acadêmica do docente, e, portanto, estão em constante mudança e aperfeiçoamento, necessitando de atitude por parte do professor para se tornarem mais efetivas.

Cabe chamar a atenção ainda para o papel que deve ser desempenhado pelas Instituições de Ensino Superior no que se refere ao comprometimento com a qualificação e atualização do corpo docente, ensejando condições para que as competências necessárias ao exercício docente possam ser mais bem trabalhadas. Sugere-se:

- Oferta de cursos de preparo pedagógico seja na IES ou através de empresas/pessoas especializadas;
- Maior planejamento e investimento em projetos de pesquisa e extensão, pois se verificou que dos fatores propostos no estudo é o que mais diferencia os docentes no que se refere às competências.
- Incentivo para qualificação em cursos *Stricto Sensu* para os docentes, principalmente nas IES privadas.
- Estímulo da IES para regimes de trabalho com maiores cargas horárias, para que os docentes sejam capazes de desenvolver um trabalho mais planejado e comprometido com a formação profissional dos discentes.

Para a CAPES, sugere-se a verificação da oferta de disciplinas por parte dos cursos *Stricto Sensu* que tenham por objetivo o preparo didático-pedagógico, já que a Lei de Diretrizes e Bases faz menção de que os professores de nível superior devem obter esse preparo nestes cursos.

6.1 Limitações e sugestões de pesquisas futuras

As principais limitações do estudo referem-se:

- A incoerência nas respostas dadas por alguns respondentes, quando se cruzou os dados referentes às competências com as demais informações do questionário, principalmente no que se refere à participação em pesquisa, o que pode ter ocasionado distorções nos resultados.
- Ausência de estudos empíricos contemplando a temática das competências para a docência nos cursos de Ciências Contábeis, o que impossibilitou a comparação dos resultados obtidos nesse estudo com outros de natureza semelhante.
- As competências propostas para serem aplicáveis aos docentes de Ciências Contábeis nesse estudo não são as únicas possíveis de aplicação, o que significa que outras podem existir e que não foram contempladas.

As sugestões para pesquisas futuras enfocando competências poderão contemplar:

- Verificação de como as competências são colocadas em prática no cotidiano dos docentes de Ciências Contábeis, visto que no presente estudo as competências foram reconhecidas pelos docentes como existentes em seus perfis.
- Reaplicação do estudo em outras regiões do país, no intuito de verificar se os resultados ora apresentados são compatíveis.
- Verificação de competências do trabalho docente não contempladas nesse estudo.
- Comparação das competências com outros fatores que possam mostrar-se relevantes no exercício docente, além dos cinco sugeridos no presente trabalho.

- Avaliação das competências dos docentes a partir da percepção do corpo discente.
- Comparação das competências docentes entre professores de IES públicas e privadas, bem como entre docentes de IES de capitais e do interior, no intuito de verificar se esses aspectos apontam diferenças significativas.

REFERÊNCIAS

BARENBAUM, Lester; MONAHAN, Thomas F.; SCHUBERT, Walter. Integrating research and practice in accounting education: the case of executive stock options. **Journal of Accounting Education**. v.13, n.2, 1995. p. 207-222.

BOYATZIS, Richard. E. **The competent manager**: a model for effective performance. New York: John Wiley e Sons, 1982.

BOYATZIS, Richard. E. **Self-direct learning**. Executive Excellence, v. 21, n.2, p.11-12, Feb. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 10/04**, de 16 de dezembro de 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>>. Acesso em: 15 de Janeiro de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº. 9.394)**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. DF, 20 dez 1996.

BRUNI, Adriano Leal. **Estatística aplicada à gestão empresarial**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

CALDERON, Thomas G; GABBIN, Alexander L; GREEN, Brian Patrick. Summary of promoting and evaluating effective teaching. **Journal of Accounting Education**. v. 14, n. 3, 1996. p. 367-383.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior. **Relação de cursos recomendados e reconhecidos**. Disponível em: <<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarles&codigoArea=60200006&descricaoArea=CI%CANCIAS+SOCIAIS+APLICADAS+&descricaoAreaConhecimento=ADMINISTRA%C7%C3O>>. Acesso em: 13 de Janeiro de 2008.

CARDOSO, Ricardo Lopes. **Competências do contador**: um estudo empírico. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis). Universidade de São Paulo – USP. São Paulo, 2006.

CARVALHO, Ribamar Marques de Carvalho; SILVA, Maristhela; HOLANDA, Fernanda Marques de Almeida. **Perspectivas dos formandos do curso de Ciências Contábeis em relação ao mercado de trabalho de uma IES Pública no Estado do Rio Grande do Norte**. In: Encontro Nacional dos cursos de pós-graduação em Administração – ENANPAD, 30., Salvador/BA, 2006.

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A. **Metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

COOK, Ellen D. An innovative method of classroom presentation: What is “Jeopardy”? **Journal of Accounting Education**. v. 15, n. 1, 1997. p.123-131.

DIEHL, Carlos Alberto; SOUZA, Marcos Antônio de. **Avaliação da Capacitação do Profissional Contábil sob A Óptica do Mercado**: um Estudo Exploratório. In: Congresso UPS de Controladoria e Contabilidade. 7., São Paulo, 2007.

DURAND, Thomas. **Forms of incompetence**. In: International conference on competence-based management, 4., 1998, Oslo. Proceedings... Oslo: Norwegian School of Management, 1998.

DUTRA, Joel Souza. **Competências**: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna. São Paulo: Atlas, 2004.

DUTRA, Joel Souza; FLEURY, Maria Tereza Leme; RUAS, Roberto (org.). **Competências**: conceitos, métodos e experiências. São Paulo: Atlas, 2008.

FIPECAFI. Lázaro Plácido Lisboa (org). **Ética geral e profissional em Contabilidade**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1997.

FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Tereza Leme. **Estratégias empresariais e formação de competências**. São Paulo: Atlas, 2001.

FOUCH, Scott R. Developing functional and personal competencies through an interactive tax research case study. **Journal of Accounting Education**. Ed. 22, 2004, p. 275–287.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia** – pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2 ed. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Técnicas de pesquisa em Economia e elaboração de monografias**. São Paulo: Atlas, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GRAMIGNA, Maria Rita. **Modelo de competências e gestão dos talentos**. São Paulo: Makron Books, 2004.

GREEN, Brian Patrick et al. Perspectives on implementing a framework for evaluating effective teaching. **Journal of Accounting Education**. Ed. 17, 1999. p. 71-98.

GUJARATI, Damodar. **Econometria Básica**. Rio de Janeiro: Campus, 2006.

INEP. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Cadastro da Educação Superior**. Disponível em:
<http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_cursos.asp> Acesso em: 25 de Fevereiro de 2008.

KIMMEL, Paul. A framework for incorporating critical thinking into accounting education. **Journal of Accounting Education**. v. 13, n. 3, 1995. p. 299-318.

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

LAVILLE, Christian; DIONE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

LIMA, Clenilson Siqueira Felinto de. **Formação do professor de ensino superior: uma análise de conteúdo nos programas de mestrado em Ciências Contábeis do Brasil face as diretrizes curriculares nacionais**. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis). Programa Multiinstitucional e Inter-Regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis das Universidades UnB, UFPB, UFPE e UFRN, Natal, 2006.

MARCELO, Carlos. **Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar**. Revista Brasileira de Educação. N. 9, Set/Out/Nov/Dez 1998. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE09/RBDE09_06_CARLOS_MARCELO.pdf>.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MARION, José Carlos. A Importância da Pesquisa no Ensino da Contabilidade. **Portal da Classe Contábil**. Disponível em: <http://www.classecontabil.com.br/servlet_art.php?id=178>. Acesso em: 20 de Fevereiro de 2008.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estatística geral e aplicada**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus Editorial, 2003.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

MULATINHO, Caio Eduardo Silva. **Educação Contábil: um estudo comparativo das grades curriculares e da percepção dos docentes dos cursos de graduação das Universidades Federais da Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte, referentes ao Programa Mundial de Estudos em Contabilidade proposto pelo ISAR/UNCTAD/ONU**. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis). Programa Multiinstitucional e Inter-Regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis das Universidades UnB, UFPB, UFPE e UFRN, Recife, 2007.

NELSON, A. Tom. The future accounting education: a view from the rocking chair. **Journal of Accounting Education**. v. 14, n. 2, 1996. p. 245-254.

NOSSA, Valcemiro. **Ensino da Contabilidade no Brasil: uma análise crítica da formação do corpo docente.** Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis). Universidade de São Paulo – USP. São Paulo, 1999a.

NOSSA, Valcemiro. Formação do Corpo Docente dos Cursos de Graduação em Contabilidade no Brasil: Uma Análise Crítica. **Caderno de Estudos da FIPECAFI**, São Paulo: USP n. 21, 1999b.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, abr.2001.

OLIVEIRA, Antônio Benedito Silva (org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em Contabilidade.** São Paulo: Saraiva, 2003.

OLIVEIRA, Luciana Rodrigues. A educação superior e o projeto de vida do estudante. **Revista Análise.** São Paulo, ano III, n. 6, agost. 2002. p. 5-12.

PACHANE, Graziela Giusti. **A importância da formação pedagógica para o professor universitário: a experiência da Unicamp.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

PACHANE, Graziela Giusti. **Políticas de formação pedagógica do professor: reflexões a partir de uma experiência.** In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped. 27. Reunião Anual da ANPEd. Grupo de trabalho sobre política de ensino superior, Caxambu/MG, 2004.

PASSOS, Ivan Carlin. **A interdisciplinaridade no ensino e na pesquisa contábil: um estudo do município de São Paulo.** Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis). Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2004.

PELEIAS, Ivam Ricardo; SEGRETI, João Bosco; SILVA, Glauco Peres da; CHIROTTO, Amanda Russo. **Evolução do ensino da contabilidade no Brasil: uma análise histórica.** Revista Contabilidade & Finanças. Edição 30 Anos de Doutorado, p. 19 – 32, Junho 2007

PEREIRA, Marco Antônio Carvalho. **Competências para o ensino e a pesquisa: um survey com docentes de engenharia química.** Tese (Doutorado em Engenharia da Produção). Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2007.

PERRENOUD, Philippe. **Formar professores em contextos sociais de mudanças: prática reflexiva e participação crítica.** Revista Brasileira de Educação. Set/Out/Nov/Dez 1999 N ° 12. Disponível em: <
http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE12/RBDE12_03_PHILIPPE_PERRENOUD.pdf>

PERRENOUD, Philippe et al. **As competências para ensinar no século XXI – a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PINHEL, Inahiá. **O desenvolvimento de competências para a docência segundo a vivência de docentes de um curso de graduação em Enfermagem**. Tese (Doutorado em Enfermagem). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

REIS, Amenilde Bandeira. **Análise de competências dos docentes de administração do ensino superior**. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

RICCI, Sandra Mara. **Qualidade total no ensino superior**: estudo de caso na Unimeo/Ctesop de Assis Chateaubriand-PR. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

SILVA, Felipe Dantas Cassemiro da. **Uma investigação sobre a qualidade do ensino e a produção científica nos cursos superiores de Ciências Contábeis do estado de Pernambuco**. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis). Programa Multiinstitucional e Inter-Regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis das Universidades UnB, UFPB, UFPE e UFRN, Recife, 2007.

SOUZA, Marcos Antônio de; NASCIMENTO, Claudinei de Lima. **Qualidade do ensino superior em Ciências Contábeis**: um diagnóstico nas instituições localizadas na região norte do Estado do Paraná. Encontro Nacional dos cursos de pós-graduação em Administração – ENANPAD. 29., Brasília/DF, 2005.

SPENCER, L. M. Jr. e SPENCER, S. M. **Competence at work**: models for superior performance. Nova York: John Wiley, 1993.

STANLEY, Trevor; EDWARDS, Pam. Interactive multimedia teaching of Accounting Information System (AIS) cycles: Student perceptions and views. **Journal of Accounting Education**. ed. 23, 2005. p. 21–46.

STRASSBURG, Udo. Avaliação do professor de Contabilidade – algumas considerações. **Revista Brasileira de Contabilidade**, Brasília: CFC n. 141, mai.-jun., 2003.

SWAIN, Monte R; STOUT, David E. Survey evidence of teacher development based on AECC recommendations. **Journal of Accounting Education**. ed. 18, 2000, p. 99-113.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

WAGNER, Mario B.; MOTTA, Valter, T.; DORNELLES, Cristina C. **SPSS – passo a passo**. Caxias do Sul: Educ, 2004.

WOLK, Carel; SCHMIDT, Tom; SWEENEY, John. Accounting educator's problem solving style and their pedagogical perceptions and preferences. **Journal of Accounting Education**. v. 15, n. 4, 1997, p. 469-483.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho. **A Formação do Professor de 3º Grau**. São Paulo: Pioneira, 1996.

VIDAL, Dione Estrela. Até que ponto o professor universitário está preparado para enfrentar o desafio do século XXI? **Tuiuti**: Ciência e Cultura, n. 28, FCHLA 04, Curitiba, Março/ 2002, p. 45-66.

ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. **Avaliação da educação superior e identidade institucional**. Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação, Curitiba, dez/2003. Disponível em: www.sc.gov.br/upload_admin/noticias/>. Acesso em: 23/01/2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA



TEMA DA PESQUISA: PROFESSORES EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS: um estudo sobre as competências para o exercício da docência nos cursos presenciais no Nordeste Brasileiro.

Data da Aplicação: _____ / _____ / _____

FORMULÁRIO DE PESQUISA

I – DADOS DO RESPONDENTE

01. Idade _____

02. Sexo: () Feminino () Masculino

II – FORMAÇÃO ACADÊMICA

03. Qual sua formação acadêmica: (marcar todos os itens que precisar). **Caso esteja cursando, explicitar.**

	Área	Instituição	Ano de conclusão
Graduação			
Especialização			
Mestrado			
Doutorado			
Outros			

04. Leciona em que tipo de instituição superior:

() Pública – Quantidade _____

() Privada – Quantidade _____

05. Tempo de experiência como professor do ensino superior:

() 1 a 3 anos () 4 a 6 anos () 7 a 9 anos () de 10 a 15 anos

() de 16 a 20 anos () de 20 a 25 anos () de 26 a 30 anos

() mais de 30 anos

06. A docência é sua principal fonte de renda:

() Sim () Não

07. Atua em outra atividade profissional

() Sim () Não

Se afirmativo, em que área: _____

08. Turnos em que trabalha como professor:

() Manhã () Tarde () Noite

09. Carga horária semanal na IES:

() Menos de 16 hs () de 16 a 32 hs () de 33 a 40 hs

() mais de 40 hs () Dedicção exclusiva

10. Qual (is) as disciplinas que leciona atualmente?

11. Qual (is) disciplinas já lecionou em outros períodos?

III – FORMAÇÃO PROFISSIONAL

12. Você possui experiência prática na profissão:

() Sim () Não

13. Qual o tempo de experiência?

() 1 a 3 anos () 4 a 6 anos () 7 a 9 anos
() de 10 a 15 anos () de 16 a 20 anos () de 20 a 25 anos
() de 26 a 30 anos () mais de 30 anos

14. Suas experiências profissionais têm ligação com as disciplinas que você leciona?

() Sim, totalmente () Sim, parcialmente () Não

15. Tem proficiência em outros idiomas?

() Não () Sim

Em caso afirmativo, qual? _____

16. De que forma se atualiza em sua área:

() Participação em congressos
() Conferência ou Palestra
() Simpósios
() Cursos e Seminários
() Outros (especificar):

IV – PESQUISA E EXTENSÃO

17. Você participa de algum projeto de pesquisa e/ou extensão na (s) IES que leciona?

() Sim () Não

18. Caso tenha respondido NÃO, por qual razão?

() Falta de tempo para participar de projetos extra-classe.
() Falta de estímulo por parte da IES.
() Não possui interesse em participar de tais projetos.

() Outros (especificar):

19. Você tem estudos ou trabalhos de pesquisa apresentados seja em congressos, convenções nacionais, simpósios e etc?

() Sim () Não

Em caso afirmativo, de que abrangência:

() Estadual () Regional () Nacional () Internacional

20. Você tem publicação de artigos em revistas?

() Sim () Não

Em caso afirmativo, de que abrangência:

() Estadual () Regional () Nacional () Internacional

V – COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

A partir de sua experiência como professor atribua de 0 a 10 para o nível em que você está em relação às seguintes competências.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Despossui (Quanto mais próximo de 0, menos você possui tal competência e Possui (quanto mais próximo de 10, mais você possui tal competência) totalmente totalmente										

Item	Ação	Grau
1	Possui sólidos conhecimentos das disciplinas ministradas.	
2	Realiza pesquisas em áreas relacionadas com as disciplinas ministradas.	
3	Possui conhecimentos fundamentais de conceitos didático-pedagógicos.	
4	Participa (ou já participou) de cursos específicos na área didático-pedagógica.	
5	Estabelece um relacionamento harmônico e saudável com seus alunos.	
6	Administra de forma equilibrada os eventuais conflitos que possam surgir na relação com seus alunos.	
7	Coopera e obtém cooperação de seus colegas em atividades de ensino com	

	objetivos comuns.	
8	Cria soluções inovadoras nas atividades de ensino sob sua responsabilidade.	
9	Percebe a integração e a interdependência entre um assunto ensinado e demais assuntos de um curso de graduação.	
10	Reflete com seus alunos sobre a relação entre aquilo que estão aprendendo e aspectos globais da ciência e/ou da sociedade como um todo.	
11	Ouve, processa e compreende as diferentes necessidades dos alunos e fornecer feedback adequado.	
12	Expressa-se bem, em especial, de forma oral, de modo que possa ser facilmente compreendido pelos seus alunos.	
13	Incentiva os seus alunos a atingirem ou superarem seus objetivos pessoais no seu processo de aprendizagem.	
14	Influencia os seus alunos em relação as suas responsabilidades pessoais no seu processo de aprendizagem.	
15	Sabe elaborar ementas e planos de curso de disciplinas da graduação.	
16	Sabe preparar material didático de apoio às atividades do curso.	
17	Organiza a seqüência lógica das atividades de cada aula lecionada.	
18	Compromete-se com a obtenção de resultados positivos nas atividades de ensino sob sua responsabilidade.	
19	Demonstra respeito pelos seus alunos.	
20	Utiliza um critério único de avaliação para todos os seus alunos.	
21	Tem iniciativa pessoal de praticar ações concretas que contribuam para o aprimoramento do processo educacional de uma forma geral.	
22	Cria uma relação de confiança e harmonia com seus alunos que conduz a um maior grau de abertura deles para aceitar conselhos e sugestões.	
23	Coloca-se no lugar do aluno e tenta compreender o seu comportamento pessoal, visando poder auxiliá-lo a ser mais produtivo no seu aprendizado.	
24	Adapta-se a novas situações quando necessário frente a novos desafios nos processos de ensino nos quais atua.	
25	Está disposto a rever o processo de ensino com base em resultados de avaliações efetuadas.	
26	Faz auto-avaliação do seu trabalho como docente.	
27	Mostra-se disponível para atendimento extra-classe para os alunos.	

APÊNDICE B - LISTA DAS SIGLAS DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO COMPONENTES DA AMOSTRA – POR ESTADO

MARANHÃO

IMEC – Instituto Maranhense de Ensino e Cultura
FACAM-MA – Faculdade do Maranhão
FAMA – Faculdade Atenas Maranhense
UFMA – Universidade Federal do Maranhão
UNICEUMA – Centro Universitário do Maranhão
FACSÃOLUÍS – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
UNDB – Unidade de Ensino Superior Dom Bosco
IESMA – Instituto de Ensino Superior do Maranhão

PIAUI

ICF – Instituto de Ciências Jurídicas e Sociais Professor Camillo Filho
UFPI – Universidade Federal do Piauí
FSG – Faculdade São Gabriel
FCHJT – Faculdade de Ciências Humanas e Jurídicas de Teresina
UESPI – Universidade Estadual do Piauí
CESVALE – Centro de Ensino Superior do Vale do Parnaíba
IEST – Instituto de Ensino Superior de Teresina
FACET – Faculdade de Ciências e Tecnologia de Teresina
FSA – Faculdade Santo Agostinho
FAP – Faculdade Piauiense
ITEC – Instituto Teresina de Ensino e Cultura

CEARÁ

FATE – Faculdade Ateneu
FAC – Faculdade Cearense
FCSM – Faculdade Católica Stella Maris
FC – Faculdade Cearense
FANOR – Faculdade Nordeste
UECE – Universidade Estadual do Ceará
FIC – Faculdade Integrada do Ceará
IESF – Instituto de Ensino Superior de Fortaleza
UNIFOR – Universidade de Fortaleza
UFC – Universidade Federal do Ceará
FA7 - Faculdade Sete de Setembro
CHRISTUS – Faculdade Christus
FGF – Faculdade Integrada da Grande Fortaleza
ICEC – Instituto Ceará de Ensino e Cultura
FACEFOR – Faculdade Cenecista de Fortaleza

RIO GRANDE DO NORTE

IESRN – Instituto de Ensino Superior do Rio Grande do Norte

FCC – Faculdade Câmara Cascudo
FCNSN – Faculdade Católica Nossa Senhora das Neves
FAC CDF PONTA NEGRA – Faculdade Casa do Fera Ponta Negra
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNP – Universidade Potiguar
FARN – Faculdade Natalense para o Desenvolvimento do Rio Grande do Norte
FAL – Faculdade de Natal
FACEX – Faculdade de Ciências, Cultura e Extensão do Rio Grande do Norte
INEC – Instituto Natalense de Ensino e Cultura
UNIAMERICANA – Faculdade União Americana

PARAÍBA

IESP – Instituto de Educação Superior da Paraíba
UNIPÊ – Centro Universitário de João Pessoa
INPER – Instituto Paraibano de Ensino Renovado
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
FESP – Faculdade de Ensino Superior da Paraíba
LUMEN – Faculdade de Ciências Contábeis Luiz Mendes
IPEC – Instituto Paraíba de Educação e Cultura
UEPB – Universidade Estadual da Paraíba

PERNAMBUCO

FMN – Faculdade Maurício de Nassau
FASC – Faculdade Santa Catarina
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
FCHE – Faculdade de Ciências Humanas Esuda
FSH – Faculdade Santa Helena
FASNE – Faculdade Salesiana do Nordeste
UNICAP – Universidade Católica de Pernambuco
UNIVERSO – Universidade Salgado de Oliveira
FBV – Faculdade Boa Viagem
FCHPE – Faculdade de Ciências Humanas de Pernambuco
IPESU – Instituto Pernambucano de Ensino Superior
IPEC – Instituto Pernambuco de Ensino e Cultura

ALAGOAS

IMEC – Instituto Maceió de Ensino e Cultura
SEUNE – Faculdade de Ciências Contábeis – Maceió
IESNE – Instituto de Ensino Superior do Nordeste
UFAL – Universidade Federal de Alagoas
CESMAC – Centro de Estudos Superiores de Maceió
FAMA – Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais de Maceió
IESA – Instituto de Ensino Superior de Alagoas
FITS – Faculdade Integrada Tiradentes
ESAMC – Escola Superior de Administração, Marketing e Comunicação de Maceió

SERGIPE

IAEC – Instituto Aracaju de Ensino e Cultura
FANESE – Faculdade de Administração e Negócios de Sergipe
UNIT – Universidade Tiradentes
ISES – Instituto Sergipe de Ensino Superior
FAMA – Faculdade Amadeus

BAHIA

FTE – Faculdade de Tecnologia Empresarial
FVG – Faculdade Vasco da Gama
FACDELTA – Faculdade Delta
UCSAL – Universidade Católica do Salvador
UNEB – Universidade do Estado da Bahia
FIB – Centro Universitário da Bahia
IESUS – Instituto de Educação Superior Unyahna de Salvador
UNIFACS – Universidade Salvador
UNIJORGE – Centro Universitário Jorge Amado
UFBA – Universidade Federal da Bahia
FACIC – Faculdade de Ciências Contábeis
FCA – Faculdade Castro Alves
FSS – Faculdade São Salvador
IBES – Instituto Baiano de Ensino Superior
FCS – Faculdade Cidade do Salvador
ISEC – Instituto Salvador de Ensino e Cultura
FARB – Faculdade Regional da Bahia
UNIVERSO – Universidade Salgado de Oliveira
FDPII – Faculdade Dom Pedro II
FSTA – Faculdade São Tomaz de Aquino
FABAC – Faculdade Baiana de Ciências Contábeis