

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS E
ATUARIAIS

MARCIA REGINA KONRAD

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM
CIÊNCIAS CONTÁBEIS: UM ESTUDO COM IES PARTICULARES

São Paulo - SP
2015

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS E
ATUARIAIS

MARCIA REGINA KONRAD

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM
CIÊNCIAS CONTÁBEIS: UM ESTUDO COM IES PARTICULARES

Orientação: Prof^a. Dr^a. Neusa Maria Bastos
Fernandes dos Santos

Área de concentração: Contabilidade

Dissertação apresentada ao Programa de Estudos
Pós-Graduados em Ciências Contábeis e Atuariais
da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
para obtenção do título de Mestre.

São Paulo - SP

2015

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Banca Examinadora

Esta dissertação de mestrado é dedicada ao maior presente que o Senhor Deus poderia presentear-me. Minha amada melhor amiga, minha mãe, Maria Gonzaga de Melo Konrad, quem tanto fez sem nada pedir.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a Dr^a. Neusa Maria Bastos Fernandes dos Santos, que com seu conhecimento, além de paciência, carinho e dedicação me orientou e indicou o caminho a seguir na construção desta dissertação de Mestrado.

Ao Prof. Dr. José Carlos Marion, exemplo de professor de profissão que me fez lembrar o quão importante somos enquanto profissionais da Educação, e que merecemos o mesmo reconhecimento que o professor possui no Japão, onde é a única pessoa que não precisa se curvar frente ao imperador, pois sem ele não há nem mesmo imperador.

Ao Prof. Dr. Haroldo Clemente Giacometti, que dedicou seu tempo a leitura deste trabalho e considerações para sua melhor elaboração.

Ao Prof. Dr. Sérgio de Iudícibus, que com sua paixão pela Contabilidade é referência não apenas para mim, mas para gerações de leitores de suas obras, das mais variadas áreas acadêmicas.

Ao Prof. Dr. Roberto Fernandes dos Santos (*in memoriam*), que assim como ao Prof. Dr. Rubens Famá, ao Prof. Dr. Antônio Benedito Silva Oliveira, ao Prof. Dr. Antônio Robles Júnior e ao Prof. Dr. Napoleão Verardi Galegale, que tanto me ensinaram.

À Pontifícia Universidade Católica, PUCSP, por me oportunizar contato com essas grandes mentes, ilustres professores, mas acima de tudo, magníficas pessoas.

À Jairo da Mota Bastos, por ter tido fundamental importância em minha permanência neste curso de Mestrado, que com sua amizade me auxiliou quando mais precisei, e à Carlos Adriano Martins, que da mesma forma me escutou e auxiliou todas as vezes que precisei de conforto para não desistir. Ambos anjos que o Senhor Deus me enviou em forma de amigos.

À Josias Abdalla Duarte, que me ensina a pensar sobre o mundo e sobre a educação a cada conversa, que não são poucas.

À Júlio César dos Santos, Coordenador do Polo São Paulo do Centro Universitário Claretiano, meu primeiro incentivador e instigador com relação a realização deste Mestrado Acadêmico na PUCSP, assim como à Carlos Florentino, Coordenador de Educação a Distância da mesma instituição.

À Valdir Donizete Segato, meu companheiro nesta caminhada rumo a titulação desejada, que me ensinou a enxergar além dos números frios de um balanço

patrimonial.

Aos amigos sempre presentes Alcineide Pereira da Silva, Arethusa Almeida de Paula, Edson Ramos, João Luiz de Souza Lima, Ricardo Matheus Benedicto, Reginaldo de Oliveira Pereira e Thais Fernanda Martins Hayek, que se despiram de seus títulos acadêmicos e me apoiaram sempre que preciso.

À Jucilene Galvão, por me incitar ao caminho do futuro...

À minha mãe, Maria Gonzaga de Melo Konrad, por me ensinar a ser quem sou.

À Alexandre Simão Alves da Silva, o príncipe que não surgiu em um cavalo branco, mas que enfrenta todas as batalhas ao meu lado sempre que preciso, e à Matheus Konrad Silva, por quem enfrento o que for preciso, quando for preciso, o quanto for preciso.

"Só aprende aquele que se apropria do aprendido transformando-o em apreendido, com o que pode por isso mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existentes concretas".

Paulo Freire
(1921 - 1997)

RESUMO

KONRAD, M. R. **Formação de professores para os cursos de graduação em Ciências Contábeis: Um estudo com IES particulares.** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Dissertação (Mestrado em Contabilidade e Atuariais).

A formação de professor pressupõe o entendimento da ação educativa, no exercício da prática docente como agente transformadora da realidade social, como elemento ativo na dinâmica da sociedade contemporânea e globalizada, na compreensão que o desenvolvimento dos saberes docentes requer não apenas qualificação, indo além, exigindo valorização profissional e políticas capazes de responderem as demandas que surgem a cada instante. O professor é antes de qualquer outra aferição uma pessoa. Uma pessoa complexa que traz consigo uma bagagem repleta de vivências, experiências, decepções e aceitações, o que faz com que seja imprescindível a noção de que a formação do professor passa, obrigatoriamente, pela formação humana da pessoa. A conscientização do bacharel em Ciências Contábeis da necessidade de conhecimentos específicos e especializados com relação às práticas pedagógicas é primordial à sua formação, pois apenas com esta conscientização se dá o entendimento de investimento, não apenas em sua formação específica, mas principalmente em formação continuada, em capacitação pedagógica. Especificamente ao professor de Ciências Contábeis cabe a vivenciação da ação docente de forma a acompanhar e conhecer as contínuas sofisticções do mercado e entender suas necessidades, produzindo e transmitindo conhecimentos. Dados do MEC (2015), especificam que há 1.467 instituições de ensino superior credenciadas junto ao Ministério ofertantes de cursos de Ciências Contábeis espalhados pelos 26 estados da federação e no Distrito Federal. Destas instituições a maioria concentra-se na região Sudeste. Uma análise pormenorizada sobre a oferta de cursos de Ciências Contábeis nesta região evidencia ainda mais a centralização de oferta do curso em um estado específico, onde São Paulo registra 50% dos cursos ofertados pela região, o que justifica a opção por esta delimitação geográfica para o desenvolvimento deste estudo. A sala de aula é o espaço onde tudo pode acontecer. É o espaço das possibilidades, em que todos, professores e alunos, são autores e atores de sua prática e do seu conhecimento. O docente universitário é preparado para a pesquisa, e não para a docência, uma questão que acarreta dificuldades na atuação do professor, e deve ser superada através de uma preparação específica em disciplinas de Didática do Ensino Superior e Metodologia. Para atender à demanda da atuação do docente do curso de Ciências Contábeis ou qualquer outra área, é essencial a construção esmerada dos saberes do professor. Portanto, frente ao exposto é pertinente investigar a trajetória da construção da profissionalização do docente de Ciências Contábeis. Para elaboração desta pesquisa foi adotada a abordagem qualitativa, pois como propósito é apresenta a compreensão sobre, no entendimento dos professores de Ciências Contábeis, o conhecimento das disciplinas de Didática ou Metodologia de Ensino de Ciências Contábeis para o magistério nos cursos de graduação em Ciências Contábeis.

Palavras-chave: Formação de Professor, Docência Contábil, Educação Contábil, Didática da Contabilidade, Metodologia de Ensino da Contabilidade.

ABSTRACT

KONRAD, M.R. **Teacher education for undergraduate courses in Accounting: A study of private HEIs (higher education institutions)**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Dissertation (Master in Accounting and Actuarial).

Teacher training requires understanding the educational activity in the course of teaching practice as a transforming agent of social reality, as an active element in the dynamics of contemporary and globalized society, on the understanding that the development of teaching knowledge requires not only training, going beyond, requiring professional development and policies to respond the demands that arise every instant. The teacher is before any other gauging a person. A complex person who brings a bag full of experiences, experiences, disappointments and acceptances, which makes it essential the notion that teacher education passes obligatorily by the human formation of the person. The awareness of Bachelor of Science in Accounting from the need for specific and specialized knowledge regarding the pedagogical practices is paramount to their training, because only with this awareness takes the investment understanding, not only in their specific training, but mostly in continuing education, in pedagogical training. Specifically the professor of Accounting up to experience of teaching activities in order to follow and meet the continual sophistication of the market and understand their needs, producing and transmitting knowledge. MEC (2015) data specify that there is 1.467 accredited higher education institutions with the Ministry suppliers of Accounting courses spread across 26 Brazilian states and the Federal District. These institutions most concentrated in the Southeast. A detailed analysis of the provision of Accounting courses in this region further highlights the ongoing offer of centralization in a specific state, where St. Paul writes 50% of the courses offered by the region, which justifies the choice of this geographical limitation to development of this study. The classroom is the space where anything can happen. It is the space of possibilities where everyone, teachers and students, are authors and actors of his practice and his knowledge. The university lecturer is prepared for research, not teaching, a matter which causes difficulties in teacher performance, and must be overcome through specific training in disciplines Teaching and Methodology of Higher Education. To meet the demand of the teaching course of action of Accounting or any other area, it is essential the careful construction of the teacher's knowledge. Therefore, forward the above is pertinent to investigate the history of the construction of the professionalization of the teaching of Accounting. For the preparation of this research was adopted the qualitative approach, because the purpose is presenting the understanding, the understanding of the Accounting teachers, knowledge of the subjects of didactics or Accounting Teaching Methodology for teaching in undergraduate courses in Accounting.

Keywords: Teacher Training, Teaching Accounting, Accounting Education, Didacticism Accounting, Accounting Teaching Methodology.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Distribuição dos estados brasileiros por renda média domiciliar <i>per capita</i> em 2014.	32
Figura 2: Distribuição dos estados brasileiros por PIB <i>per capita</i> em 2012.	34
Figura 3: Distribuição das regiões brasileiras por PIB <i>per capita</i> em 2012.	35
Figura 4: Relação de analfabetismo por estado brasileiro.	37
Figura 5: Relação percentual de analfabetismo por estado brasileiro.	38
Figura 6: Relação percentual de graduados em ensino superior por estado brasileiro.	40
Figura 7: Relação de graduados em ensino superior por estado brasileiro.	40
Figura 8: Mesorregiões do estado de São Paulo.	52

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Situação rural por domicílio da população residente por região brasileira.	29
Gráfico 2: Situação urbana por domicílio da população residente por região brasileira.....	29
Gráfico 3: Habitantes por região brasileira em 2010.....	30
Gráfico 4: Quantidade de cursos de Ciências Contábeis credenciados distribuídos por estados federativos.	42
Gráfico 5: Estados federativos e suas respectivas ofertas de cursos de Ciências Contábeis credenciados pelo MEC.....	42
Gráfico 6: Distribuição dos habitantes por região federativa.	44
Gráfico 7: Distribuição dos cursos de Ciências Contábeis credenciados por região federativa.	45
Gráfico 8: Distribuição dos cursos de Ciências Contábeis credenciados por estados da região sudeste.....	45
Gráfico 9: Participação por categoria administrativa no Brasil – ENADE/2012 – Ciências Contábeis.....	47
Gráfico 10: Participação por categoria administrativa na região Norte – ENADE/2012 – Ciências Contábeis.	48
Gráfico 11: Participação por categoria administrativa na região Nordeste – ENADE/2012 – Ciências Contábeis.....	48
Gráfico 12: Participação por categoria administrativa na região Sudeste – ENADE/2012 – Ciências Contábeis.....	49
Gráfico 13: Participação por categoria administrativa na região Sul – ENADE/2012 – Ciências Contábeis.....	49
Gráfico 14: Participação por categoria administrativa na região centro-oeste – ENADE/2012 – Ciências Contábeis.....	50
Gráfico 15: Quantidade de cursos de Ciências Contábeis credenciados distribuídos por mesorregiões paulistas.....	52
Gráfico 16: Porcentagem de cursos de Ciências Contábeis credenciados distribuídos por mesorregiões paulistas.....	53
Gráfico 17: Volume de retornos de questionários de professores distribuídos durante as semanas de coleta de dados.....	173
Gráfico 18: Distribuição etária.....	174

Gráfico 19: Distribuição por gênero.....	175
Gráfico 20: Formação acadêmica concluída.	175
Gráfico 21: Formação acadêmica não concluída.....	177
Gráfico 22: Tempo de docência em qualquer nível da educação.	178
Gráfico 23: Tempo de docência em educação superior.....	178
Gráfico 24: Docentes que exercem docência em seu município de residência.	180
Gráfico 25: Tempo de dedicação semanal à docência.	183
Gráfico 26: Exercício de atividade profissional além da docência.	183
Gráfico 27: Docência como principal fonte de renda.	185
Gráfico 28: Titulação, na visão dos pesquisados, que permite o exercício da docência.....	186
Gráfico 29: Cursos de graduação realizados pelos docentes do curso de Ciências Contábeis.....	187
Gráfico 30: Identificação dos docentes do curso de Ciências Contábeis com a área, a profissão e suas perspectivas.	188
Gráfico 31: Formação acadêmica pessoal, na visão dos pesquisados, permite o pleno exercício da docência.....	189
Gráfico 32: Importância da atualização para o exercício da docência.....	190
Gráfico 33: A atualização como fundamental para o exercício da docência.....	191
Gráfico 34: Atuação conforme categoria administrativa da IES.....	191
Gráfico 35: Propiciação de cursos de atualização à docência pelas IES.	192
Gráfico 36: Propiciação de cursos de atualização à docência de Ciências Contábeis pelas IES.....	193
Gráfico 37: Busca pessoal por cursos de atualização à profissão contábil e práticas pedagógicas.....	194
Gráfico 38: Preparação de graduação em Ciências Contábeis aliado a uma especialização são satisfatórios à docência.	195
Gráfico 39: Excelência docente.....	196
Gráfico 40: A constante atualização sobre metodologia de ensino em Ciências Contábeis é fundamental.	196
Gráfico 41: Práticas valorizadas pelos docentes através das avaliações.....	197
Gráfico 42: Contato com disciplinas didático-pedagógicas.....	197

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Evolução do ensino da contabilidade no Brasil.	69
Quadro 2: Modalidades básicas, técnicas e aplicações.....	99
Quadro 3: Comparativo entre as diversas abordagens pedagógicas.	117
Quadro 4: Identificação do professor entrevistado.	169
Quadro 5: Municípios de residência e atuação.....	169
Quadro 6: Formação.	169
Quadro 7: Dedicção à docência.....	170
Quadro 8: Atualização e capacitação.....	170
Quadro 9: Ensino.....	171

LISTA DE SIGLAS

CES	Câmara de Educação Superior
CFC	Conselho Federal de Contabilidade
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FIES	Financiamento Estudantil
GT	Grupo de Trabalho
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MESC	Ministério da Educação e da Saúde Pública
PA	Pano de Aula
PDI	Projeto de Desenvolvimento Institucional
PE	Plano de Ensino
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UNB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Situação urbana e rural por domicílio da população residente por região brasileira.....	28
Tabela 2: Habitantes por região brasileira em 2010.	29
Tabela 3: Percentagem da população por faixa etária em 2010.	30
Tabela 4: Rendimento nominal mensal domiciliar per capita da população residente por estado brasileiro.	32
Tabela 5: Relação do PIB per capita da população residente por estado brasileiro.	34
Tabela 6: Distribuição das regiões brasileiras por PIB <i>per capita</i> em 2012.	35
Tabela 7: Relação percentual de analfabetismo por estado brasileiro.	36
Tabela 8: Relação percentual de analfabetismo por estado brasileiro.	38
Tabela 9: Relação de graduados em ensino superior por estado brasileiro.	39
Tabela 10: Quantidade de cursos de Ciências Contábeis credenciados distribuídos por estados federativos.	41
Tabela 11: Distribuição dos estados federativos conforme suas regiões geográficas.	43
Tabela 12: Número de cursos participantes por categoria administrativa segundo Grande Região – ENADE/2012 – Ciências Contábeis.	47
Tabela 13: Quantidade de cursos de Ciências Contábeis credenciados distribuídos por mesorregiões paulistas.....	51
Tabela 14: Cursos de Ciências Contábeis ofertados por mesorregiões analisadas.	165
Tabela 15: Retornos de questionários de professores distribuídos durante as semanas de coleta de dados.	173
Tabela 16: Formação acadêmica não concluída (segmentação entre respondentes e não respondentes ao questionário).....	176
Tabela 17: Município de residência do docente.	180
Tabela 18: Município de docência do professor.	182
Tabela 19: Atividades profissionais declaradas pelos docentes.....	184
Tabela 20: Cursos de graduação realizados pelos docentes do curso de Ciências Contábeis.....	187
Tabela 21: Outros cursos de graduação realizados pelos docentes do curso de Ciências Contábeis.	187

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	11
LISTA DE GRÁFICOS.....	12
LISTA DE QUADROS	14
LISTA DE SIGLAS	15
LISTA DE TABELAS.....	16
INTRODUÇÃO.....	21
Problema de Pesquisa.....	24
Pressuposto.....	25
Objetivo Geral.....	25
Objetivos Específicos.....	26
Justificativa	26
Descrição dos Capítulos	27
CAPÍTULO I	
O CENÁRIO BRASILEIRO.....	28
1. Demografia brasileira	28
2. Renda per capita brasileira	30
3. PIB per capita brasileiro	33
4. Taxa de analfabetismo.....	35
5. Graduados em ensino superior	38
6. Instituições credenciadas à oferta do curso de Ciências Contábeis no Brasil ...	41
7. ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes	46
8. São Paulo e a oferta de cursos de Ciências Contábeis.....	50
CAPÍTULO II	
O ENSINO SUPERIOR E O CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS NO BRASIL ...	54
1. O ensino superior no Brasil.....	54
2. O curso de Ciências Contábeis no contexto do ensino superior brasileiro	65
3. Currículo	70
4. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Ciências Contábeis	71
4.1 Diretrizes Curriculares Nacionais	71

4.2 DCNs de Ciências Contábeis	76
--------------------------------------	----

CAPÍTULO III

O PROFESSOR DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: FORMAÇÃO, CURRÍCULO E EXIGÊNCIAS

79

1. A formação de professores do curso de Ciências Contábeis	79
1.1 Pensamento pedagógico e a formação do educador	80
1.3 Exigências burocráticas ao professor de Ciências Contábeis (PA, PE, PPC, PPI e PDI)	88
1.3.1 PA	88
1.3.2 PE	89
1.3.3 PPC.....	90
1.3.4 PPI	90
1.3.5 PDI	92
1.4 Pedagogia, andragogia e heutagonia	93
1.5 Didática	95
1.6 Metodologia de ensino	97
1.7 Avaliação	101
1.8 Abordagens pedagógicas.....	107
1.8.1 Abordagem Tradicional	107
1.8.2 Abordagem Comportamentalista	109
1.8.3 Abordagem Humanista.....	111
1.8.4 Abordagem Cognitivista	113
1.8.5 Abordagem Sociocultural	114
2. Competências e habilidades exigidas do professor de Ciências Contábeis	118

CAPÍTULO IV

PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO E METODOLOGIAS DE ENSINO

121

1. A importância do planejamento das atividades	121
2. A importância do planejamento pedagógico coletivo.....	130
3. Metodologias de Ensino no curso de Ciências Contábeis.....	134
3.1 Aula Expositiva	138
3.2 Aula Expositiva Dialogada	139
3.3. Exposições e visitas.....	139

3.4	Dissertação.....	141
3.5	Projeção de mídias diversas	142
3.6	Seminário.....	142
3.7	Palestras.....	143
3.8	Entrevistas	144
3.9	Discussão e debate	144
3.10	Resolução de exercícios	146
3.11	Estudos dirigidos.....	146
3.12	Estudo de caso	147
3.13	Jogos de empresas e Técnicas vivenciais (Simulações).....	148
3.14	Role-Play (Desempenho de papéis).....	153
3.15	PBL.....	153
3.16	Outros métodos ou instrumentos	160

CAPÍTULO V

METODOLOGIA DE PESQUISA.....	161
1. Metodologia da pesquisa	161
2. Demonstração dos resultados	172

CONCLUSÃO.....	198
-----------------------	------------

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	206
--	------------

APÊNDICES

1. Quantidade de cursos de Ciências Contábeis credenciados distribuídos por municípios paulistas.....	221
2. Quantidade de cursos de Ciências Contábeis credenciados distribuídos por municípios paulistas, conforme suas mesorregiões e microrregiões.....	228
3. Quantidade de cursos de Ciências Contábeis credenciados distribuídos por microrregiões paulistas.	238
4. Questionário de Coleta de Dados para Dissertação de Mestrado (Professor).240	
5. Pontuação dos professores respondentes ao questionário	244

ANEXOS

1. Aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Ciências Contábeis	250
2. Alteração do Parecer CNE/CES nº 289/2003 e da Resolução CNE/CES nº 6/2004, relativa a Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Ciências Contábeis	262
3. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Ciências Contábeis	276
4. Posicionamento de cada município paulista com relação a sua população em 2010 e estimativa para 2014.....	280
5. Relação do IDH de cada município paulista.....	295

INTRODUÇÃO

As questões acerca da formação de professores são de extrema complexidade e perpassam por problemáticas diversas, que abrangem esferas sociais, políticas e culturais, dentre outras.

A formação e a prática docente no curso de graduação em Ciências Contábeis ainda carecem de discussões no âmbito da academia e subsídios teóricos, que somente serão produzidos a partir de reflexões crítico-dialéticas comprometidos com a efetiva melhora do docente desta área do conhecimento.

Ao graduado em Ciências Contábeis descortinam-se diversas opções de atuação profissional, dentre elas a docência no ensino superior, porém, ao pretendente a docente não basta apenas graduar-se para o exercício da profissão do magistério, não no sentido complexo da atuação educacional. A graduação, complementada por um curso de pós-graduação o habilita a docência no ensino superior, mas habilitação e competência, contudo, não são sinônimos, nem tão pouco complementares.

A conscientização do bacharel em Ciências Contábeis da necessidade de conhecimentos específicos e especializados com relação às práticas pedagógicas é primordial à sua formação, pois apenas com esta conscientização se dá o entendimento de investimento, não apenas em sua formação específica, mas principalmente em formação continuada, em capacitação pedagógica.

Na atual sociedade globalizada, dados e informações não mais encontram barreiras, e rapidamente são transformados em conhecimento. O mercado, imerso nesta sociedade global exige cada vez mais profissionais habilitados, capacitados e qualificados ao exercício da contabilidade no Brasil e no mundo. Mas como formar estes profissionais para alimentar este mercado tão exigente e em constante desenvolvimento? Como orientar estudantes em suas buscas profissionais?

O exercício da docência no ensino superior não se resume ao simples ato de “dar aulas”, de reproduzir conteúdos desvinculados da realidade concreta das necessidades sociais, significa muito mais que isso, significa a investidura de um posicionamento crítico-reflexivo, de uma posição política apartidária, de uma consciência do fazer pedagógico enquanto ativo elemento transformador.

Especificamente ao professor de Ciências Contábeis cabe a vivenciação da ação docente de forma a acompanhar e conhecer as contínuas sofisticações do mercado e entender suas necessidades, produzindo e transmitindo conhecimentos.

Os contínuos e intensos avanços tecnológicos, operacionais e comunicacionais, o fluxo informacional cada vez maior, em quantidade e qualidade, exigem do profissional da educação contábil novos saberes e constante aprendizagem.

A formação de professores para o exercício do magistério no ensino superior não é assunto novo, contudo, apesar de não ser novo, é assunto que carece de literatura específica, ainda mais quando se trata das Ciências Contábeis, se comparada à mesma temática na atuação junto à educação básica (ensinos infantil, fundamental e médio) e, infelizmente, a literatura internacional não reflete as demandas específicas da educação superior brasileira, muito menos do curso de Ciências Contábeis, o que especifica Cunha (2007), quando esclarece que os estudos relativos às necessidades da pedagogia universitária restringem-se ao âmbito político-histórico ou ao simples didatismo.

Para Surghi (1999, p. 87), outro ponto a ser observado é o fato de que “existe a consideração e uma autoconsideração do docente universitário como alguém diferente do resto dos docentes, que se apoia no imaginário social da universidade e de seus integrantes”.

Observa-se que ainda hoje na educação superior, a manutenção da postura do professor detentor do conhecimento, sujeito ativo, e o aluno, receptor, sujeito passivo nas relações de aprendizagem, o que é confirmado por Masseto (2003, p. 12-13), quando elucida que até a década de 1970, ao pretense professor

universitário era exigida apenas a titulação de bacharel em qualquer área do conhecimento, bem como o exercício competente de sua profissão, já que pressupunha-se que aquele que conhecia um assunto era capaz de ensiná-lo, principalmente de modo repetitivo, automático e enfadonho.

A exigência da sofisticação intelectual do professor universitário passa a ser praticada, socialmente, apenas nos anos finais da década de 1980, passando a ser exigência legal apenas em 1996, com a promulgação da lei nº 9.394, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB, que passa a requerer, enquanto situação mínima às universidades a composição mínima de seu corpo docente em, no mínimo 1/3 (um terço) de docentes com titulação mínima de mestres e doutores.

Vê-se que a exigência de titulação é um real avanço ao trabalho docente no ensino superior, mas, por outro lado, entende-se que o fato de deter alta titulação não afere a seu detentor a competência pedagógica, já que a pós-graduação *stricto-sensu* destina-se a formação de pesquisadores e não especificamente a formação de professores, como esclarecem Pimenta e Anastasiou (2005, p. 190), que “ser um reconhecido pesquisador, produzindo acréscimos significativos aos quadros teóricos existentes, não é garantia de excelência no desempenho pedagógico”.

A sociedade evoluiu. Suas demandas sofisticam-se gradativamente, e do professor universitário contemporâneo são exigidos consciência, comprometimento e criticidade, já que ainda agora a educação superior reflete as desigualdades sociais historicamente estabelecidas. Contudo, é inegável que apesar de ao professor de profissão, ser exigido socialmente, o exercício da transformação social, da elaboração de novos conhecimentos e sofisticação dos já existentes, a transformação em seus hábitos, comportamentos e práticas não ocorrem de forma tão veloz quanto à evolução e demanda social, e neste processo imperioso e constante é preciso à vivência constante de sua reconstrução pautada em um processo dialético reflexivo e transformador.

Neste contexto é possível a compreensão de que, portanto, não há sentido em afirmar que quanto maior for o conhecimento técnico específico do docente, melhor será sua atuação pedagógica, pois, apesar de ser inquestionável e

fundamental o conhecimento técnico específico, este não é condicionante ao conhecimento e entendimento específicos relativos ao magistério, à transmissão dos conteúdos de maneira significativa, nem tão pouco ao desenvolvimento satisfatório dos processos ensino-aprendizagem.

Historicamente a docência no curso de graduação em Ciências Contábeis é pautada no pensamento positivista, formalista e técnico, onde a reprodução conteudista é privilegiada, em detrimento do posicionamento crítico reflexivo, aquele que afirma que o conhecimento não se esgota em si, mas ao contrário, viabiliza a articulação de informações e conseqüente diálogo com as demais áreas do conhecimento, efetivando assim a tão desejada interdisciplinaridade.

Frente a estas considerações introdutórias vislumbra-se a necessidade de desenvolvimento de estudos relativos à temática da docência na área do conhecimento das Ciências Contábeis, principalmente com relação às questões relativas à formação docente e suas práticas. Desta forma, como orientação a um olhar investigativo e analítico este estudo teórico, subsidiado por um modelo teórico-conceitual, estabelecem-se como base autores como Cunha (2007), Ludícibus (2010), Libâneo (2004), Marion (2006), Masseto (2003), Morin (2002), Peleias (2007), Zoccoli (2009), dentre outros que sejam oportunos e agreguem conhecimento a elaboração a este trabalho.

Problema de Pesquisa

Conforme Severino (2007, p. 75), a “colocação clara do problema desencadeia a formulação da hipótese geral a ser comprovada no decorrer do raciocínio”, o que é reforçado por Marconi e Lakatos (2010, p. 129), quando afirma que o “problema, assim, consiste em um enunciado explicitado de forma clara, compreensível e operacional, cujo melhor modo de solução ou é uma pesquisa ou pode ser resolvido por meio de processos científicos”.

Portanto, com base no exposto anteriormente, observa-se o estabelecimento do problema no fato de que a graduação em Ciências Contábeis oportuniza ao novo profissional a atuação nas mais diversas áreas, dentre elas a atuação junto ao Magistério no Ensino Superior. Contudo, a grade curricular desta graduação não disponibiliza, em seu corpo, disciplinas dirigidas à educação, como as disciplinas de Didática ou Metodologia de Ensino de Ciências Contábeis, o que faz com que seja questionado se no entendimento dos professores de Ciências Contábeis é fundamental o conhecimento destas disciplinas de Didática ou Metodologia de Ensino de Ciências Contábeis?

Pressuposto

A necessidade de compreensão de questões relacionadas à formação de professores instiga a formulação do pressuposto de que os cursos de graduação em Ciências Contábeis não instrumentalizam o futuro profissional, que poderá atuar como professor no magistério do ensino superior, com saberes específicos das disciplinas de Didática e Metodologia de Ensino de Ciências Contábeis, não suprimindo suas necessidades enquanto mediador do conhecimento contábil nos processos ensino-aprendizagem, nem enquanto agente auxiliador na formação de profissionais críticos e reflexivos.

Objetivo Geral

Para Marconi e Lakatos (2010, p. 249), o objetivo geral intenta definir, de modo abrangente, o relacionamento entre o tema e os subsídios teóricos e técnicos que serão utilizados para sua significação.

Portanto, com referência ao problema de pesquisa apresentado o objetivo geral desta dissertação estabelece-se em investigar se no entendimento dos professores de Ciências Contábeis é fundamental o conhecimento de disciplinas relacionadas à Didática e a Metodologia de Ensino, ao exercício do Magistério no Ensino Superior.

Objetivos Específicos

Enquanto o objetivo geral define, de modo abrangente as relações para compreensão do tema, os objetivos específicos tangem âmbito mais restrito, que favorecem a compreensão das fases que constroem a temática central do estudo, ainda conforme Marconi e Lakatos (2010, p. 249). Como objetivos específicos deste estudo estabelecem-se as intenções de:

- I. Entender a importância do conhecimento das disciplinas de Didática e Metodologia de Ensino ao professor de Ciências Contábeis;
- II. Compreender como a falta de conhecimentos específicos relativos à Didática e Metodologia de Ensino impactam na formação do professor de Ciências Contábeis;
- III. Investigar como o domínio de conteúdos relacionados à Didática e Metodologia de Ensino de Ciências Contábeis impactam positivamente na relação professor-aluno, e
- IV. Estudar como o domínio de conteúdos relacionados à Didática e a Metodologia de Ensino impactam positivamente nos processos ensino-aprendizagem.

Justificativa

Este estudo justifica-se frente a necessidade de entendimento dos processos experienciados pelo professor desta área em sua formação enquanto educador contábil. A relevância deste estudo encontra-se, portanto, em intentar colaboração enquanto mais um elemento de reflexão sobre a prática docente no ensino superior.

Há ainda a intenção de que os conhecimentos oriundos deste estudo fomentem discussões relativas ao tema, servindo como mais um elemento agregador e facilitador na formação do profissional docente em graduação de Ciências Contábeis.

Descrição dos Capítulos

O presente estudo é desenvolvido em cinco capítulos, além de sua conclusão.

No capítulo 1 é explanado o cenário brasileiro com relação à demografia brasileira; renda per capita; PIB per capita; taxa de analfabetismo; número de graduados em ensino superior no Brasil e sobre as instituições credenciadas à oferta do curso de Ciências Contábeis no país, além da caracterização do ENADE, Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, e da relação existente entre o estado de São Paulo e a oferta de cursos de Ciências Contábeis.

No segundo capítulo é abordada a questão sobre o ensino superior e o curso de Ciências Contábeis no Brasil, onde são tratados assuntos relativos ao ensino superior no país; o curso de Ciências Contábeis no contexto do ensino superior brasileiro; o currículo do curso de Ciências Contábeis e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Ciências Contábeis.

O capítulo 3 trata sobre o professor do curso de Ciências Contábeis com relação a sua formação acadêmica e pedagógica, sobre o currículo de Ciências Contábeis e sobre as exigências burocráticas ao professor de Ciências Contábeis, assim como sobre as competências e habilidades exigidas deste profissional.

No quarto capítulo é discutido sobre planejamento e metodologias de ensino. Qual a importância do planejamento das atividades do professor de Ciências Contábeis e quais as metodologias de ensino utilizadas no curso de graduação em Ciências Contábeis.

Por fim, o quinto capítulo trata sobre a caracterização do professor do curso de Ciências Contábeis, onde é pormenorizada a metodologia da pesquisa utilizada para elaboração deste estudo e a demonstração de seus resultados.

CAPÍTULO I

O CENÁRIO BRASILEIRO

O Brasil não é um país de fácil caracterização por possuir diversas peculiaridades econômicas, sociais, culturais, educacionais, étnicas, religiosas dentre tantas outras, por tais motivos a seguir serão abordados somente alguns elementos de caracterização de seu vasto cenário.

1. Demografia brasileira

Conforme dados do último Censo Demográfico divulgado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE, o Brasil conta com sua população, composta por 190.755.799 pessoas, distribuída em 15,65% em áreas rurais e 84,35% concentradas em áreas urbanas, sendo estas áreas urbanas distribuídas de maneira não uniforme entre as regiões geográficas do país.

Região	Tipo	População
Norte	Urbana	3.214.000
	Rural	908.000
Nordeste	Urbana	11.397.000
	Rural	3.959.000
Sudeste	Urbana	23.847.000
	Rural	1.898.000
Sul	Urbana	7.612.000
	Rural	1.455.000
Centro-Oeste	Urbana	3.812.000
	Rural	545.000

Tabela 1: Situação urbana e rural por domicílio da população residente por região brasileira.
Fonte: Adaptado de IBGE (2015)¹.

¹ Disponível em: < <http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=PD226>>. Acesso em 03/06/2015.

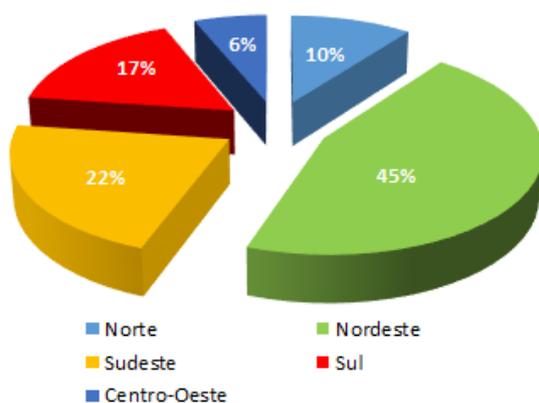


Gráfico 1: Situação rural por domicílio da população residente por região brasileira. Fonte: Adaptado de IBGE (2015)².

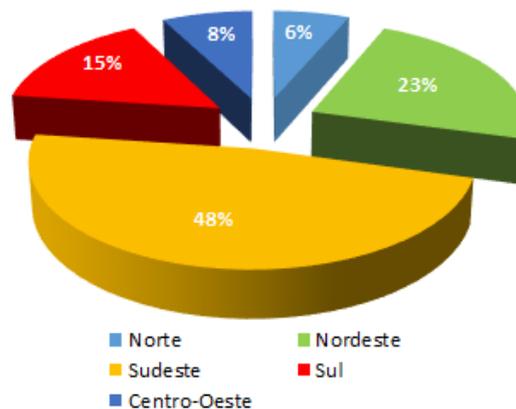


Gráfico 2: Situação urbana por domicílio da população residente por região brasileira. Fonte: Adaptado de IBGE (2015)³.

O mesmo Censo também verificou que em 2010 a expectativa de vida do brasileiro é de 73,48 anos, em termos mais genéricos, 73 anos, 5 meses e 24 dias. Quanto ao gênero, às mulheres são 97.348.809 dos habitantes brasileiros, e os homens correspondem a 93.406.990 habitantes, o que representa 51,04% e 48,96% da população respectivamente.

Habitantes por região	
Sudeste	80.364.410
Nordeste	53.081.950
Sul	27.386.891
Norte	15.864.454
Região Centro-Oeste	14.058.094

Tabela 2: Habitantes por região brasileira em 2010. Fonte: Adaptado de IBGE (2015)⁴.

A região brasileira com maior número de habitantes, segundo o IBGE, é a região sudeste, seguida em ordem pelas regiões nordeste, sul, norte e centro-oeste, conforme a representação percentual exposta no gráfico 03:

² Disponível em: < <http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=PD226>>. Acesso em 03/06/2015.

³ Disponível em: < <http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=PD226>>. Acesso em 03/06/2015.

⁴ Disponível em: < <http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=PD226>>. Acesso em 03/06/2015.

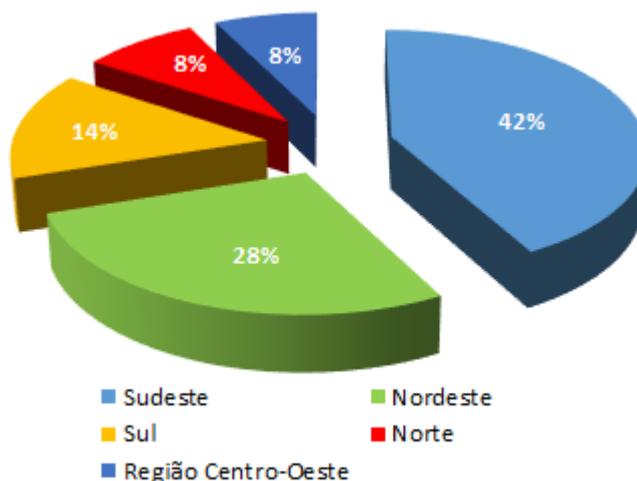


Gráfico 3: Habitantes por região brasileira em 2010.
Fonte: Adaptado de IBGE (2015)⁵.

Com relação à distribuição etária da população brasileira:

Porcentagem da população por faixa etária 2009	
0 a 4 anos	7,23%
5 a 9 anos	7,85%
10 a 14 anos	9,10%
15 a 17 anos	5,43%
18 ou 19 anos	3,48%
20 a 24 anos	9,04%
25 a 29 anos	8,97%
30 a 34 anos	8,25%
35 a 39 anos	7,28%
40 a 44 anos	6,82%
45 a 49 anos	6,20%
50 a 54 anos	5,32%
55 a 59 anos	4,34%
60 a 69 anos	5,95%
70 anos ou mais	4,84%

Tabela 3: Porcentagem da população por faixa etária em 2010.
Fonte: Adaptado de IBGE (2015)⁶.

2. Renda *per capita* brasileira

O rendimento nominal mensal domiciliar *per capita*, ou simplesmente renda *per capita* da população residente no Brasil é o primeiro elemento a sofrer

⁵ Disponível em: < <http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=PD226>>. Acesso em 03/06/2015.

⁶ Disponível em: < <http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=PD226>>. Acesso em 03/06/2015.

alterações, de maximização, ao final de um curso de graduação em nível superior, e através desta informação tão elementar, e quase prosaica, pode-se entender o quanto o mercado necessita e exige profissionais bem formados, e com isso, entende-se também a importância de professores de Ciências Contábeis que dominem não apenas os conteúdos, mas que transcendam o comum e estabeleçam relações dinâmicas e contemporâneas entre as disciplinas contábeis e as necessidades sociais atuais, utilizando para isso didática e metodologias adequadas, não apenas à transmissão dos conteúdos, mas a sua compreensão e efetivação social.

Conforme dados do IBGE (2015), a renda *per capita* brasileira é de R\$ 1.052,00 (mil e cinquenta e dois reais), contudo, é fundamental a compreensão de que esta é uma renda média, obtida através de cálculos que utilizam as menores e as maiores rendas obtidas pelo instituto em seus estudos para elaboração de seus relatórios.

Estado	Rendimento nominal mensal domiciliar <i>per capita</i> da população residente (R\$)
Brasil	R\$ 1.052,00
Maranhão	R\$ 461,00
Alagoas	R\$ 604,00
Ceará	R\$ 616,00
Pará	R\$ 631,00
Piauí	R\$ 659,00
Acre	R\$ 670,00
Paraíba	R\$ 682,00
Rio Grande do Norte	R\$ 695,00
Bahia	R\$ 697,00
Amazonas	R\$ 739,00
Amapá	R\$ 753,00
Sergipe	R\$ 758,00
Rondônia	R\$ 762,00
Tocantins	R\$ 765,00
Pernambuco	R\$ 802,00
Roraima	R\$ 871,00
Goiás	R\$ 1.031,00
Mato Grosso	R\$ 1.032,00
Minas Gerais	R\$ 1.049,00
Espírito Santo	R\$ 1.052,00

Mato Grosso do Sul	R\$ 1.053,00
Rio de Janeiro	R\$ 1.193,00
Paraná	R\$ 1.210,00
Santa Catarina	R\$ 1.245,00
Rio Grande do Sul	R\$ 1.318,00
São Paulo	R\$ 1.432,00
Distrito Federal	R\$ 2.055,00

Tabela 4: Rendimento nominal mensal domiciliar per capita da população residente por estado brasileiro.

Fonte: Adaptado de IBGE (2015)⁷.

Analisando-se a tabela 04, acima, e a figura 01, abaixo, verifica-se que a menor concentração de renda encontra-se nas regiões norte e nordeste, como no estado do Maranhão, por exemplo, cuja renda *per capita* é de R\$ 461,00 (quatrocentos e sessenta e um reais), enquanto as maiores concentrações encontram-se no Distrito Federal, que apresenta renda de R\$ 2.055,00 (dois mil e cinquenta e cinco reais) e no estado de São Paulo, cuja renda conferida é de R\$ 1.432,00 (mil, quatrocentos e trinta e dois reais), pertencentes às regiões centro-oeste e sudeste respectivamente.

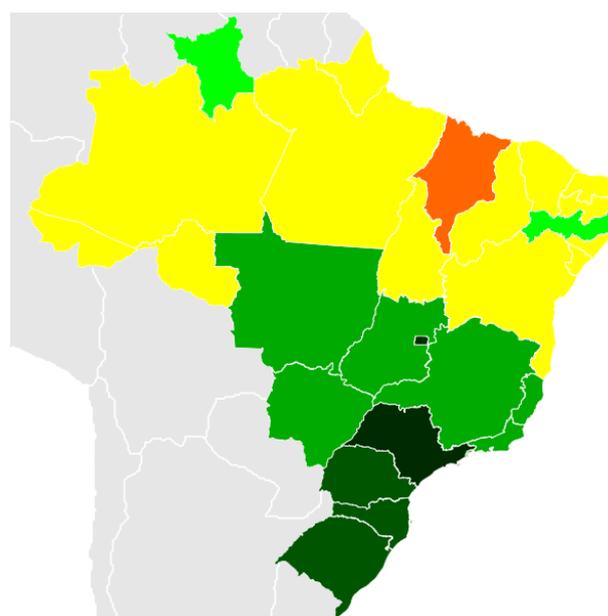


Figura 1: Distribuição dos estados brasileiros por renda média domiciliar *per capita* em 2014.

Fonte: IBGE (2015)⁸.

⁷ Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalho>>. Acesso em 03/06/2015.

⁸ Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pnad_continua/default_ult_atu.shtm>. Acesso em 03/06/2015.

3. PIB *per capita* brasileiro

Uma das funções do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística é formular pesquisas que gerem dados para nortear soluções às demandas sociais. Os dados obtidos através das pesquisas realizadas e posteriormente publicadas subsidiam muitas tomadas de decisões e elaborações de estratégias, inclusive pedagógicas.

Segundo dados do IBGE (2015), o produto interno bruto *per capita*, PIB *per capita* brasileiro, refletindo as informações anteriormente elencadas neste estudo sobre questões relativas à renda do país e das unidades federativas, tem como os quatro menores PIBs *per capita* do país estados das regiões norte e nordeste, enquanto os maiores quatro PIBs *per capita* do Brasil são compostos pelo Distrito Federal e três estados da região sudeste, como demonstrado na tabela 05:

Estado	PIB <i>per capita</i> em R\$ (2012)
Piauí	R\$ 8.137,00
Maranhão	R\$ 8.760,00
Alagoas	R\$ 9.333,00
Paraíba	R\$ 10.151,00
Ceará	R\$ 10.473,00
Pará	R\$ 11.678,00
Bahia	R\$ 11.832,00
Rio Grande do Norte	R\$ 12.249,00
Acre	R\$ 12.690,00
Pernambuco	R\$ 13.138,00
Sergipe	R\$ 13.180,00
Tocantins	R\$ 13.775,00
Amapá	R\$ 14.914,00
Roraima	R\$ 15.577,00
Amazonas	R\$ 17.855,00
Rondônia	R\$ 18.466,00
Goiás	R\$ 20.134,00
Minas Gerais	R\$ 20.324,00
Mato Grosso do Sul	R\$ 21.744,00
Paraná	R\$ 24.194,00
Rio Grande do Sul	R\$ 25.779,00
Mato Grosso	R\$ 25.945,00
Santa Catarina	R\$ 27.771,00
Espírito Santo	R\$ 29.996,00

Rio de Janeiro	R\$ 31.064,00
São Paulo	R\$ 33.624,00
Distrito Federal	R\$ 64.653,00

Tabela 5: Relação do PIB per capita da população residente por estado brasileiro.

Na figura 02, a seguir é demonstrada a distribuição dos estados brasileiros por PIB *per capita* em 2012.

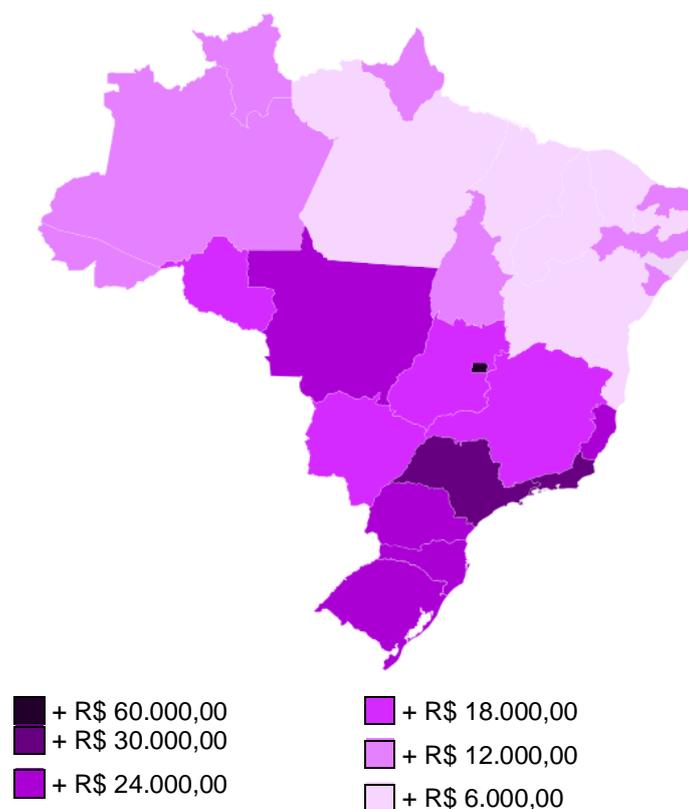


Figura 2: Distribuição dos estados brasileiros por PIB *per capita* em 2012.
Fonte: IBGE (2015)⁹.

Abaixo, a tabela 06 destaca o PIB *per capita* de cada região brasileira em 2012, conforme dados do IBGE (2015), assim como a figura 03, disposto em seguida.

Região	PIB <i>per capita</i> em R\$ (2012)
Região Centro-Oeste	R\$ 29.843,00
Região Sudeste	R\$ 29.718,00
Região Sul	R\$ 25.633,00

⁹ Disponível em: < ftp://ftp.ibge.gov.br/Contas_Regionais/2012/pdf/comentarios.pdf>. Acesso em 03/06/2015.

Região Norte	R\$ 14.179,00
Região Nordeste	R\$ 11.044,00

Tabela 6: Distribuição das regiões brasileiras por PIB *per capita* em 2012.

Fonte: IBGE (2015)¹⁰.

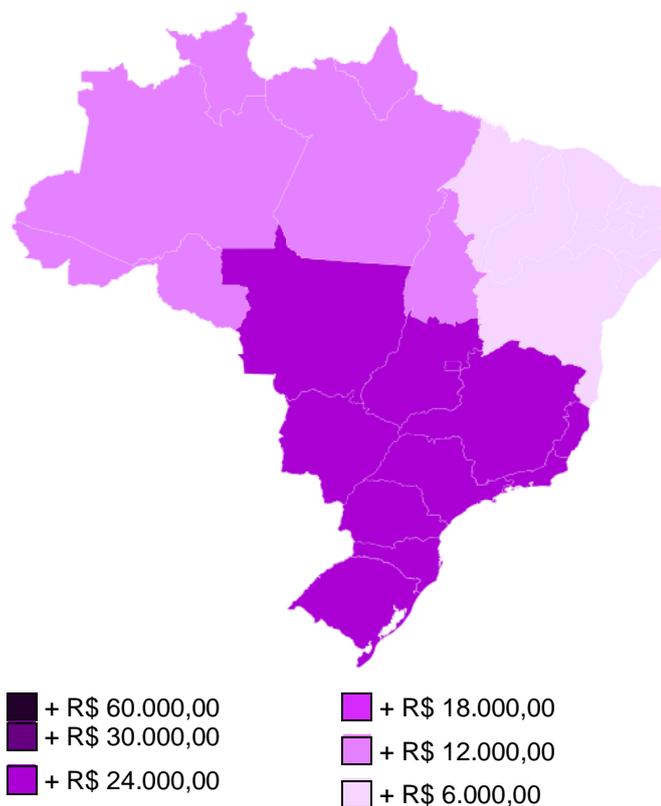


Figura 3: Distribuição das regiões brasileiras por PIB *per capita* em 2012.

Fonte: IBGE (2015)¹¹.

4. Taxa de analfabetismo

Segundo o IBGE (2010), a taxa de analfabetismo brasileira é representativa do percentual dos habitantes do país, com mais de 10 (dez) anos de idade que não são capazes de ler e escrever no Brasil, e conforme dados do último Censo 2010, está em 9,02%, o que faz com que a nação brasileira ocupe a 82ª posição mundial.

A alfabetização é:

[...] para os órgãos governamentais, poder assinar o nome e reconhecer as letras do alfabeto. Embora as campanhas nacionais de alfabetização utilizem essa concepção, esse grau de conhecimento

¹⁰ Disponível em: < ftp://ftp.ibge.gov.br/Contas_Regionais/2012/pdf/comentarios.pdf>. Acesso em 03/06/2015.

¹¹ Disponível em: < ftp://ftp.ibge.gov.br/Contas_Regionais/2012/pdf/comentarios.pdf>. Acesso em 03/06/2015.

do sistema escrito não é suficiente para adquirir e manter um emprego em uma fábrica, por exemplo, ou para lidar com as instituições das sociedades urbanas. (RUBIO *et alii*, 2013; p. 09).

A tabela 07 abaixo elenca a taxa de analfabetismo no país, percentualmente, conforme os estados federativos e o Distrito Federal. Observa-se que com exceção do Distrito Federal, o detentor da menor taxa de analfabetismo no país, os cinco estados subsequentes pertencem ou a região sul ou a região sudeste do país, enquanto os estados detentores das três maiores taxas de analfabetismo pertencem à região nordeste.

Estado	Analfabetismo (%)
Distrito Federal	3,25
Santa Catarina	3,86
Rio de Janeiro	4,09
São Paulo	4,09
Rio Grande do Sul	4,24
Paraná	5,77
Mato Grosso do Sul	7,05
Goiás	7,32
Espírito Santo	7,52
Minas Gerais	7,66
Mato Grosso	7,82
Amapá	7,89
Rondônia	7,93
Amazonas	9,60
Roraima	9,69
Pará	11,23
Tocantins	11,88
Acre	15,19
Bahia	15,39
Pernambuco	16,73
Sergipe	16,98
Ceará	17,19
Rio Grande do Norte	17,38
Maranhão	19,31
Paraíba	20,20
Piauí	21,14
Alagoas	22,52

Tabela 7: Relação percentual de analfabetismo por estado brasileiro.
Fonte: Adaptado de IBGE (2015)¹².

¹² Disponível em: < <http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=P6&uf=00>>. Acesso em 03/06/2015.

A figura 04, abaixo, retrata a relação de analfabetismo por estado brasileiro.

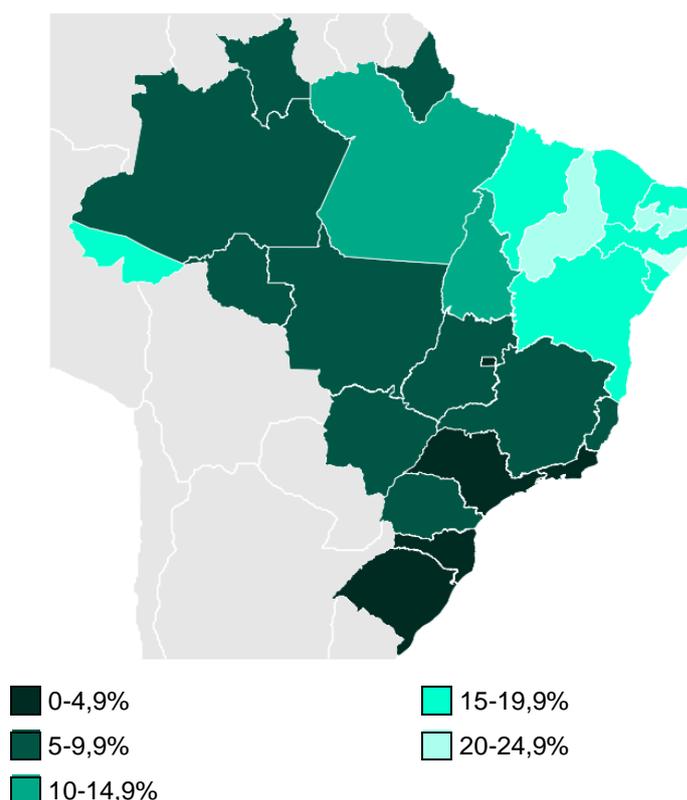


Figura 4: Relação de analfabetismo por estado brasileiro.
 Fonte: Adaptado de IBGE (2015)¹³.

Ao considerarem-se as divisões regionais brasileiras, a região com menor taxa de analfabetismo é a região sul, com 4,74% de analfabetos, seguido pela região sudeste, com 5,11% de analfabetos. A região centro-oeste apresenta 6,64% de pessoas analfabetas, a região norte conta com 10,6% e a região nordeste representa a maior taxa de analfabetismo do país, com 17,65% de sua população nesta situação.

Região	Analfabetismo (%)
Região Sul	4,74
Região Sudeste	5,11

¹³ Disponível em: < <http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=P6&uf=00>>. Acesso em 03/06/2015.

Região Centro-Oeste	6,64
Região Norte	10,6
Região Nordeste	17,65

Tabela 8: Relação percentual de analfabetismo por estado brasileiro.

Fonte: Adaptado de IBGE (2015)¹⁴.

A seguir a figura 05 demonstra a relação percentual de analfabetismo por estado brasileiro.

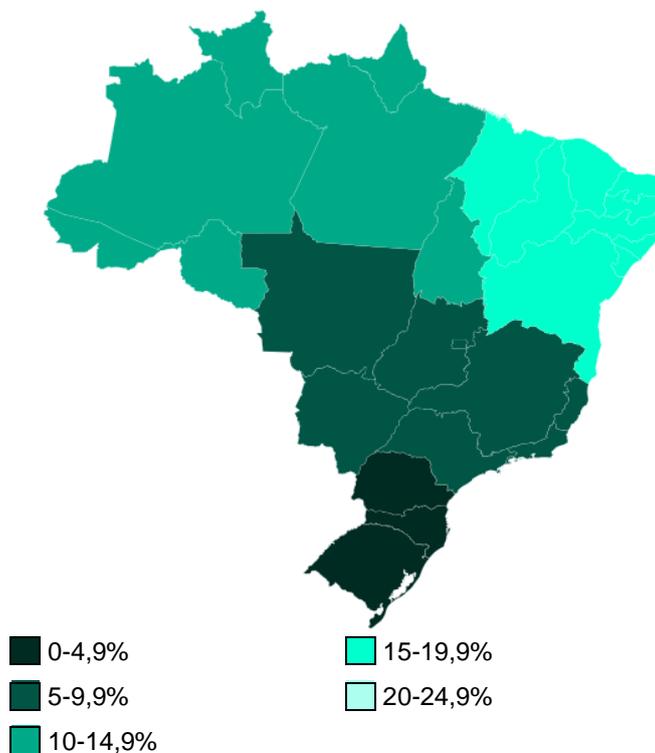


Figura 5: Relação percentual de analfabetismo por estado brasileiro.

Fonte: Adaptado de IBGE (2015)¹⁵.

5. Graduados em ensino superior

Segundo o IBGE (2010), o índice abaixo elencado na tabela 09 representa a porcentagem dos habitantes brasileiros com graduação concluída em nível superior, por estado da federação. Em 2010, conforme dados do Censo, apenas 8,31% da

¹⁴ Disponível em: < <http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=P6&uf=00>>. Acesso em 03/06/2015.

¹⁵ Disponível em: < <http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=P6&uf=00>>. Acesso em 03/06/2015.

população brasileira possui ensino superior completo¹⁶.

Estado	Número absoluto	Graduados em nível superior (%)
Distrito Federal	381.333	17,49
São Paulo	4.169.297	11,67
Rio de Janeiro	1.517.272	10,91
Paraná	869.935	9,71
Santa Catarina	523.932	9,69
Mato Grosso do Sul	182.536	8,86
Rio Grande do Sul	808.995	8,67
Espírito Santo	250.811	8,34
Minas Gerais	1.342.592	7,95
Goiás	394.368	7,75
Mato Grosso	194.063	7,65
Tocantins	79.660	7,05
Amapá	36.782	6,98
Roraima	23.758	6,72
Sergipe	103.245	6,00
Rio Grande do Norte	157.507	5,89
Acre	33.489	5,83
Paraíba	180.505	5,71
Pernambuco	418.125	5,67
Rondônia	73.297	5,66
Amazonas	145.181	5,32
Piauí	132.437	5,10
Ceará	352.702	4,96
Alagoas	118.662	4,66
Bahia	531.058	4,51
Pará	246.184	4,06
Maranhão	187.446	3,56

Tabela 9: Relação de graduados em ensino superior por estado brasileiro.

Fonte: Adaptado de IBGE (2015)¹⁷.

Em oposição à análise anterior, com relação à taxa de analfabetismo, observa-se que, novamente com exceção do Distrito Federal, o detentor do maior percentual de graduados em ensino superior, os quatro estados subsequentes

¹⁶ Neste estudo não serão discutidas as razões de não conclusão do ensino superior no Brasil por não ser esta questão relevante para o assunto estudado, contudo, salienta-se que este pode e deve ser tema de estudos em nossa área, já que sofre impactos diretos das culturas econômica e política vigentes.

¹⁷ Disponível em: < <http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=P6&uf=00>>. Acesso em 03/06/2015.

pertencem ou a região sudeste ou a região sul do país, enquanto os estados detentores das quatro menores taxas pertencem à região nordeste.

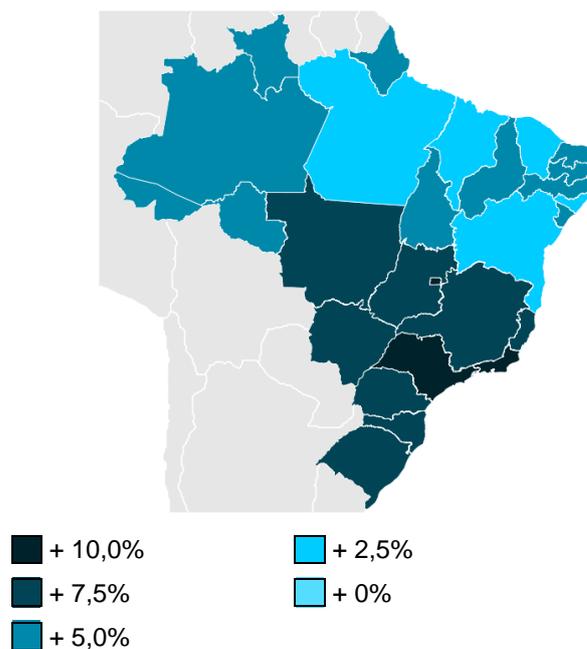


Figura 6: Relação percentual de graduados em ensino superior por estado brasileiro.
Fonte: Adaptado de IBGE (2015)¹⁸.

A figura 07 abaixo demonstra a relação de graduados em ensino superior por estado brasileiro:

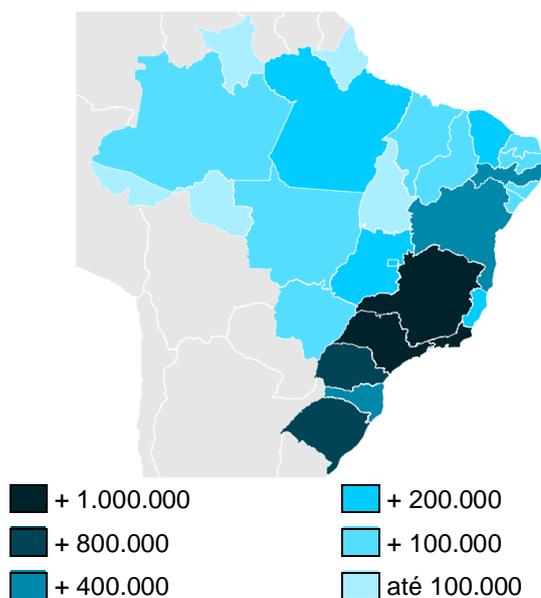


Figura 7: Relação de graduados em ensino superior por estado brasileiro.
Fonte: Adaptado de IBGE (2015)¹⁹.

¹⁸ Disponível em: < <http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=P6&uf=00>>. Acesso em 03/06/2015.

6. Instituições credenciadas à oferta do curso de Ciências Contábeis no Brasil

Dados do MEC (2015), especificam que há 1.467 instituições de ensino superior credenciadas junto ao Ministério ofertantes de cursos de Ciências Contábeis espalhados pelos 26 estados da federação e no Distrito Federal.

Estado	Sigla	IES ofertantes de cursos de C.C.
Acre	AC	13
Alagoas	AL	25
Amapá	AP	12
Amazonas	AM	19
Bahia	BA	77
Ceará	CE	42
Distrito Federal	DF	49
Espírito Santo	ES	57
Goiás	GO	64
Maranhão	MA	27
Mato Grosso	MT	50
Mato Grosso do Sul	MS	37
Minas Gerais	MG	145
Pará	PA	42
Paraíba	PB	27
Paraná	PR	99
Pernambuco	PE	54
Piauí	PI	31
Rio de Janeiro	RJ	65
Rio Grande do Norte	RN	29
Rio Grande do Sul	RS	82
Rondônia	RO	31
Roraima	RR	12
Santa Catarina	SC	70
São Paulo	SP	262
Sergipe	SE	18
Tocantins	TO	28

Tabela 10: Instituições de Ensino Superior ofertantes de cursos de Ciências Contábeis credenciados distribuídos por estados federativos.
Fonte: MEC (2015)²⁰.

¹⁹ Disponível em: < <http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=P6&uf=00>>. Acesso em 03/06/2015.

²⁰ Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12467&Itemid=783>. Acesso em 02/05/2015.

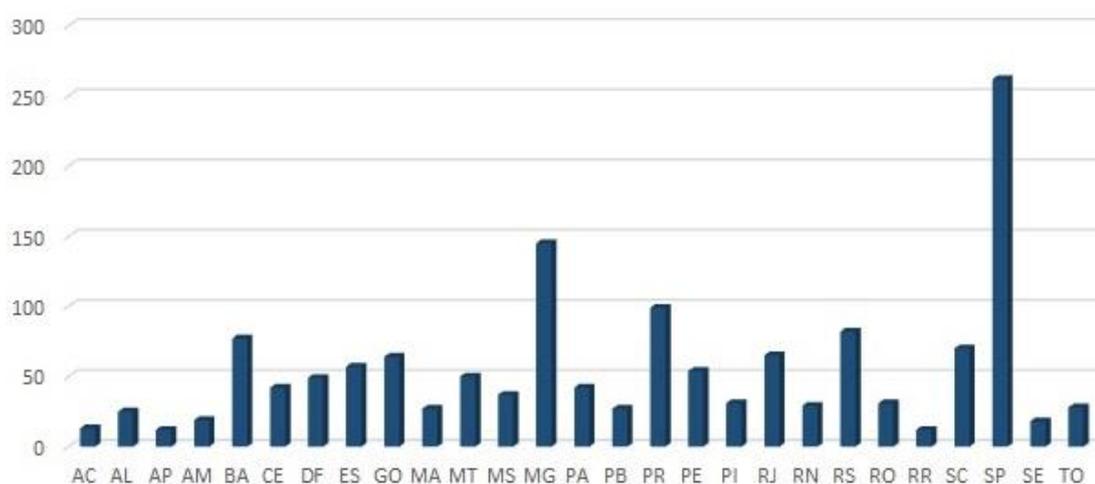


Gráfico 4: Quantidade de cursos de Ciências Contábeis credenciados distribuídos por estados federativos.
Fonte: MEC (2015)²¹.

Observa-se no gráfico 05 abaixo a discrepância de oferta de cursos de Ciências Contábeis em cada estado brasileiro, onde São Paulo oferece 262 cursos reconhecidos pelo MEC enquanto Roraima oferta apenas 12 cursos.

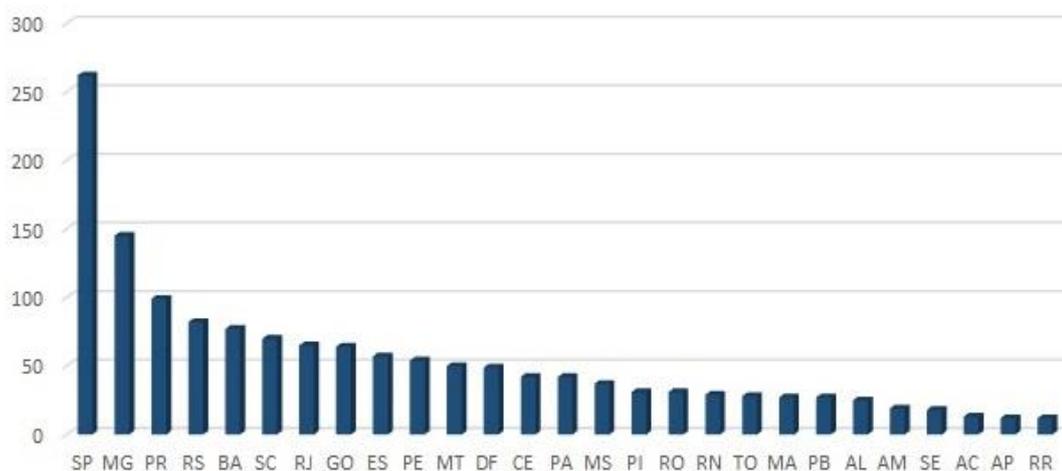


Gráfico 5: Estados federativos e suas respectivas ofertas de cursos de Ciências Contábeis credenciados pelo MEC.
Fonte: MEC (2015)²².

Por ser o Brasil um país de imensa proporção territorial houve a necessidade de formarem-se agrupamentos de suas unidades federativas, de modo a serem favorecidas e facilitadas situações de elaboração "de políticas públicas; subsidiar o sistema de decisões quanto à localização de atividades econômicas, sociais e

²¹ Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12467&Itemid=783>. Acesso em 02/05/2015.

²² Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12467&Itemid=783>. Acesso em 02/05/2015.

tributárias; subsidiar o planejamento, estudos e identificação das estruturas espaciais de regiões metropolitanas e outras formas de aglomerações urbanas e rurais" (IBGE, 2015)²³.

O caráter intrínseco da revisão da Divisão Regional do Brasil refere-se a um conjunto de determinações econômicas, sociais e políticas que dizem respeito à totalidade da organização do espaço nacional, referendado no caso brasileiro pela forma desigual como vem se processando o desenvolvimento das forças produtivas em suas interações como o quadro natural. Sem deixar de lado as partes constitutivas da referida totalidade, a Divisão Regional em macrorregiões a partir de uma perspectiva histórico-espacial enfatiza a divisão inter-regional da produção no País, a par da internacionalização do capital havida pós-60, buscando as raízes desse processo na forma como o estado ora tende a intervir, ora a se contrair, em face da evolução do processo de acumulação e de valorização do capital, que pode ser traduzido nos sucessivos e variados Planos de Governo.(IBGE, 2015)²⁴.

Estado	Região
Distrito Federal (DF)	Centro-Oeste (CO)
Goiás (GO)	
Mato Grosso (MT)	
Mato Grosso do Sul (MS)	
Alagoas (AL)	Nordeste (NE)
Bahia (BA)	
Ceará (CE)	
Maranhão (MA)	
Paraíba (PB)	
Pernambuco (PE)	
Piauí (PI)	
Rio Grande do Norte (RN)	Norte (NE)
Sergipe (SE)	
Acre (AC)	
Amapá (AP)	
Amazonas (AM)	
Pará (PA)	
Rondônia (RO)	Sudeste (SE)
Roraima (RR)	
Tocantins (TO)	
Espírito Santo (ES)	
Minas Gerais (MG)	Sul
Rio de Janeiro (RJ)	
São Paulo (SP)	
Paraná (PR)	Sul
Rio Grande do Sul (RS)	
Santa Catarina (SC)	

Tabela 11: Distribuição dos estados federativos conforme suas regiões geográficas.
Fonte: MEC (2015)²⁵.

²³ Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/geografia/default_div_int.shtm>. Acesso em 09/06/2015.

²⁴ Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/geografia/default_div_int.shtm>. Acesso em 09/06/2015.

²⁵ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12467&>

Ao considerarem-se as cinco regiões geográficas brasileiras: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul, observa-se que a distribuição dos habitantes do país por região federativa não é homogênea, o que pode ser explicado através da análise de diversas variáveis, econômicas, sociais, culturais, dentre tantas outras, contudo, tais análises não são objetos de estudo deste trabalho, ficando, portanto, como elementos para trabalhos futuros.

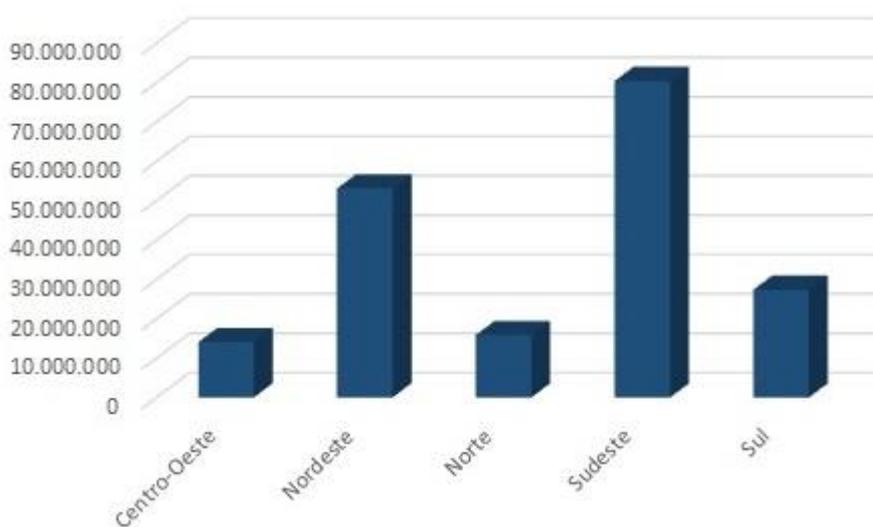


Gráfico 6: Distribuição dos habitantes por região federativa.
Fonte: MEC (2015)²⁶.

Das 1.467 instituições de ensino superior credenciadas junto ao MEC com oferta de cursos de Ciências Contábeis espalhados pelo país a maioria concentra-se na região Sudeste, 36%, enquanto a região Norte é a que propicia o menor acesso ao curso, com 11% da oferta nacional, como demonstrado no gráfico 07:

Itemid=783>. Acesso em 02/05/2015.

²⁶ Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12467&Itemid=783>. Acesso em 02/05/2015.

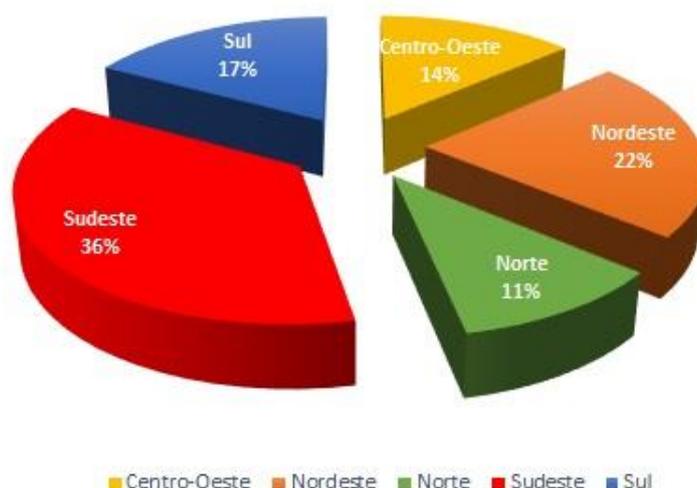


Gráfico 7: Distribuição dos cursos de Ciências Contábeis credenciados por região federativa.
Fonte: MEC (2015)²⁷.

Uma análise mais pormenorizada sobre a oferta de cursos de Ciências Contábeis na região Sudeste do Brasil evidencia ainda mais a centralização de oferta do curso em um estado específico, como indica o gráfico 08, abaixo, onde São Paulo registra 50% dos cursos ofertados pela região.

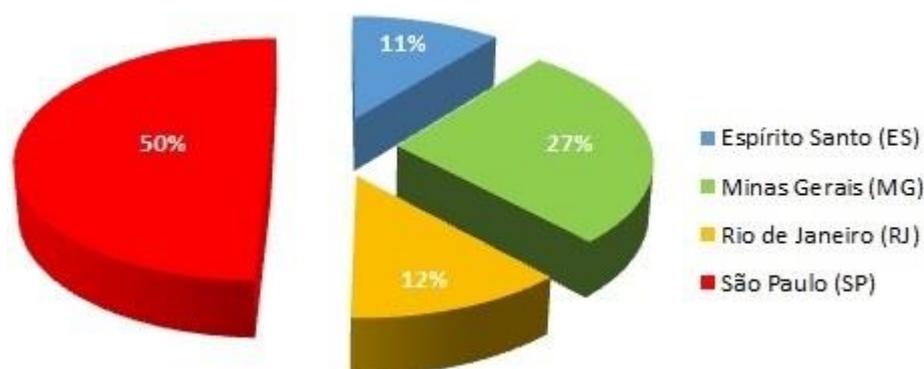


Gráfico 8: Distribuição dos cursos de Ciências Contábeis credenciados por estados da região sudeste.
Fonte: MEC (2015)²⁸.

É possível, através das demonstrações elencadas, entender que apenas a unidade federativa de São Paulo oferece 17,86% dos cursos de Ciências Contábeis disponibilizados no país, ou seja, 262 instituições são credenciadas a esta oferta.

²⁷ Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12467&Itemid=783>. Acesso em 02/05/2015.

²⁸ Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12467&Itemid=783>. Acesso em 02/05/2015.

7. ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, ENADE, é uma das ferramentas avaliativas utilizadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, SINAES, e foi instituído pela lei nº 10.861/04, com a intenção de acompanhar o processo evolutivo de aprendizagem do estudante relativo aos conteúdos programáticos elencados na diretriz curricular de seu curso de graduação, sendo realizado a cada três anos, conforme regulamentação, sendo aplicado aos alunos, no ano de sua realização, entrantes na graduação, assim como aos alunos concluintes.

Ao aluno entrante no curso de graduação, no ano de realização do ENADE, é facultada a participação, situação diferente da do aluno concluinte, cuja realização da avaliação é obrigatória, já que o ENADE é um componente curricular de todos os cursos de graduação no Brasil, e como tal será inscrito seu cumprimento em histórico escolar de nível superior, o que atesta a efetiva participação do aluno na avaliação ou sua dispensa, na forma da lei que o rege.

No Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes de 2012, na área de Ciências Contábeis houve participação de 860 cursos, conforme o Relatório Síntese de Ciências Contábeis, onde, para conceituação, curso “é a unidade de análise para o Conceito ENADE e é caracterizado pela combinação de Área, IES e município de habitação. Somente cursos com pelo menos um concluinte presente foram considerados”. (INEP, 2015, p. 20).

Observa-se que dos 860 cursos participantes desta edição do ENADE, considerando-se a distinção relativa à categoria administrativa da instituição de ensino, 127 são públicas, enquanto 733 são privadas, o que corresponde a, respectivamente, 14,8% e 85,2% dos cursos de Ciências Contábeis para cada categorização, conforme demonstra a tabela 12 abaixo:

Grande Região	Categoria Administrativa		
	Total	Pública	Privada
Brasil	860	127	733
	100,0%	14,8%	85,2%
NO	63	12	51
	100,0%	19,0%	81,0%
NE	160	36	124
	100,0%	22,5%	77,5%
SE	337	23	314
	100,0%	6,8%	93,2%
SUL	196	38	158
	100,0%	19,4%	80,6%
CO	104	18	86
	100,0%	17,3%	82,7%

Tabela 12: Número de cursos participantes por categoria administrativa segundo Grande Região – ENADE/2012 – Ciências Contábeis.

Fonte: INEP, 2015, p. 21.

Conforme o gráfico 09, é possível verificar que a participação das instituições privadas foi de 85,20%, enquanto as instituições públicas representaram 14,80% das participantes.

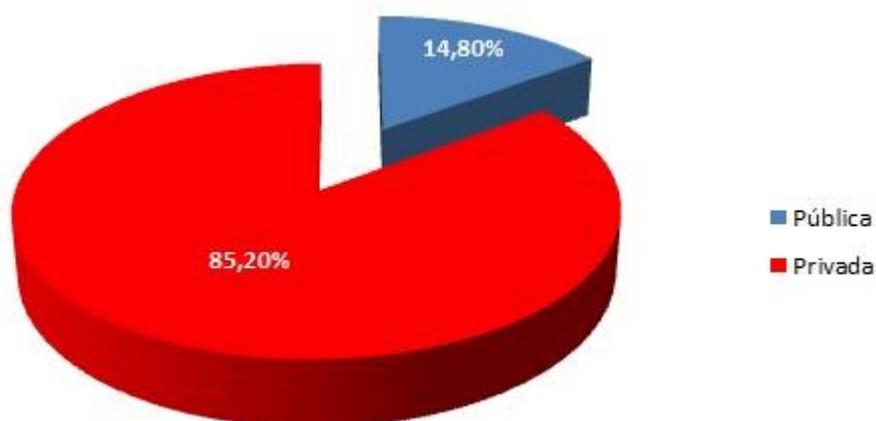


Gráfico 9: Participação por categoria administrativa no Brasil – ENADE/2012 – Ciências Contábeis.

Fonte: Adaptado de INEP, 2015, p. 21.

Frente a uma análise pormenorizada regionalmente é possível à verificação de que na região Norte do Brasil houve participação de 81% de instituições particulares e 19% de participantes públicas.

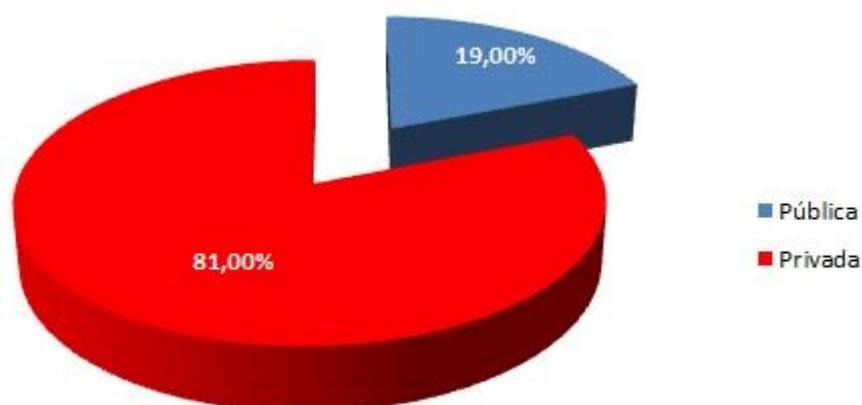


Gráfico 10: Participação por categoria administrativa na região Norte – ENADE/2012 – Ciências Contábeis.

Fonte: Adaptado de INEP, 2015, p. 21.

Na região Nordeste do país os índices de participação foram de 77,5% de instituições privadas e 22,5% de públicas.

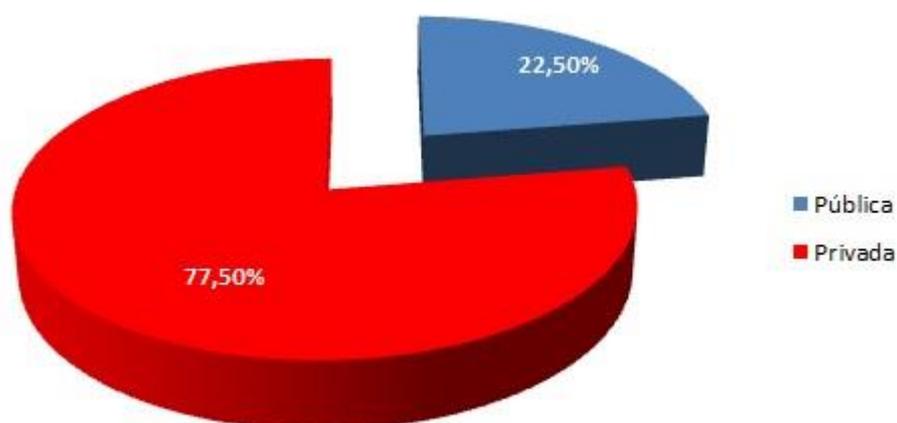


Gráfico 11: Participação por categoria administrativa na região Nordeste – ENADE/2012 – Ciências Contábeis.

Fonte: Adaptado de INEP, 2015, p. 21.

Observa-se que a participação de 6,8% de instituições públicas e 93,2% de privadas foi elencada na região sudeste.

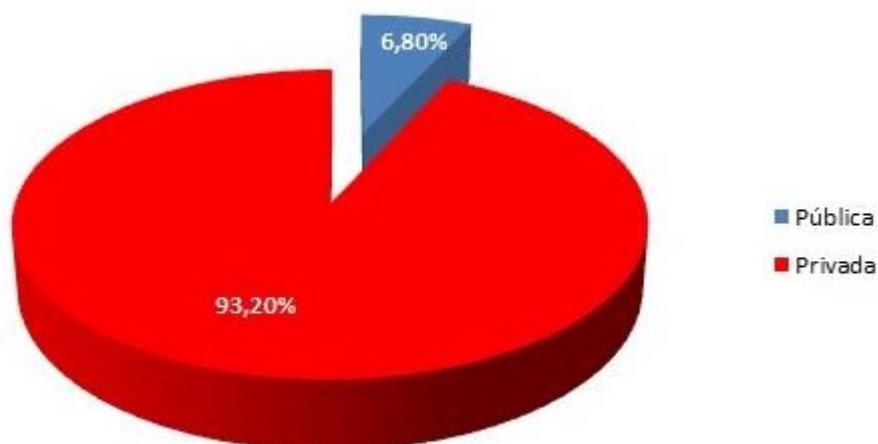


Gráfico 12: Participação por categoria administrativa na região Sudeste – ENADE/2012 – Ciências Contábeis.

Fonte: Adaptado de INEP, 2015, p. 21.

Enquanto na região Sul houve participação de 80,6% e 19,4% de participações de instituições particulares e públicas, respectivamente.

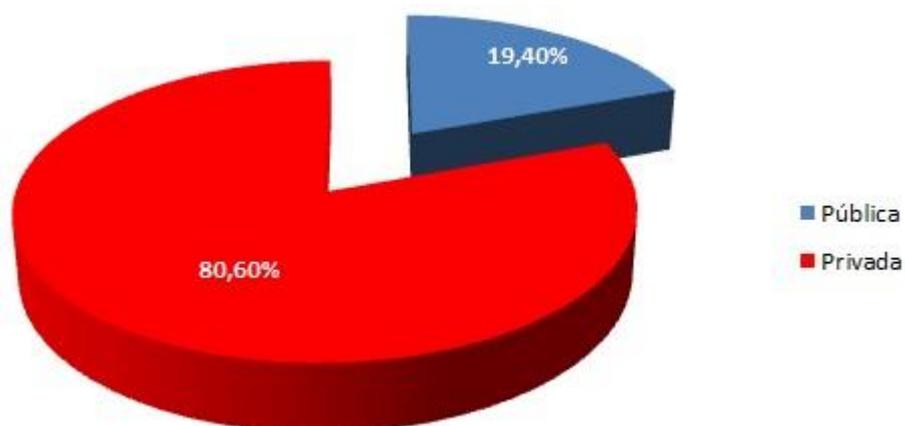


Gráfico 13: Participação por categoria administrativa na região Sul – ENADE/2012 – Ciências Contábeis.

A região Centro-Oeste brasileira contou com 17,3% de participação de IES públicas e 82,7% de IES particulares.

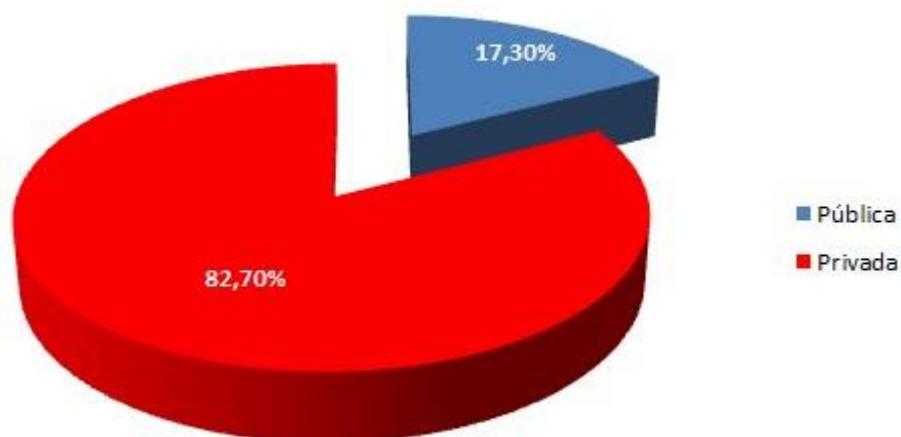


Gráfico 14: Participação por categoria administrativa na região centro-oeste – ENADE/2012 – Ciências Contábeis.
Fonte: Adaptado de INEP, 2015, p. 21.

8. São Paulo e a oferta de cursos de Ciências Contábeis

São Paulo é o estado brasileiro que apresenta maior oferta de cursos de Ciências Contábeis credenciados pelo MEC, em nível superior, justamente por suas características econômicas e consequente demanda, como tratado anteriormente neste capítulo.

Com bases em informações obtidas junto aos bancos de dados do IBGE (2015), MEC (2015) e INEP (2015), é possível a verificação da oferta de cursos de Ciências Contábeis por município paulista, conforme o apêndice 1. Cabe ressaltar que o apêndice 1 contabiliza a distribuição da oferta de cursos de Ciências Contábeis por município paulista, e não por Instituição de Ensino Superior, o que explica a totalização de 900 cursos ofertados no estado de São Paulo. Esta ressalva é importante para não haver conflitos interpretativos entre este dado e o elencado com relação à oferta de cursos por instituições credenciadas no estado de São Paulo, que perfazem o total de 262 IES.

O estado de São Paulo é constituído por 645 municípios, agrupados em 63 microrregiões, que posteriormente, agrupados, correspondem a 15 mesorregiões, conforme os apêndices 2 e 3.

Para melhor compreensão da terminologia adotada pelo IBGE (2015)²⁹, tome-se como referência que mesorregião é o conjunto de municípios, pertencentes a um estado, estabelecido com finalidades diversas, dentre elas as de análises estatísticas, de implantação de políticas públicas, de marketing, de economia, etc. Microrregião é uma subdivisão de uma mesorregião.

Mesorregião	Cursos
Mesorregião de Araçatuba	31
Mesorregião de Araraquara	25
Mesorregião de Assis	18
Mesorregião de Bauru	56
Mesorregião de Campinas	117
Mesorregião de Itapetininga	28
Mesorregião do Litoral Sul Paulista	18
Mesorregião Macro Metropolitana Paulista	79
Mesorregião de Marília	17
Mesorregião Metropolitana de São Paulo	250
Mesorregião de Piracicaba	42
Mesorregião de Presidente Prudente	29
Mesorregião de Ribeirão Preto	72
Mesorregião de São José do Rio Preto	42
Mesorregião do Vale do Paraíba Paulista	76
Total	900

Tabela 13: Quantidade de cursos de Ciências Contábeis credenciados distribuídos por mesorregiões paulistas.

Fonte: Adaptado de IBGE (2015). Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br>>.

A figura 08 e o gráfico 15, abaixo demonstram esta distribuição de maneiras mais ilustrativas:

²⁹ Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/geografia/default_div_int.shtm>. Acesso em 10/06/2015.

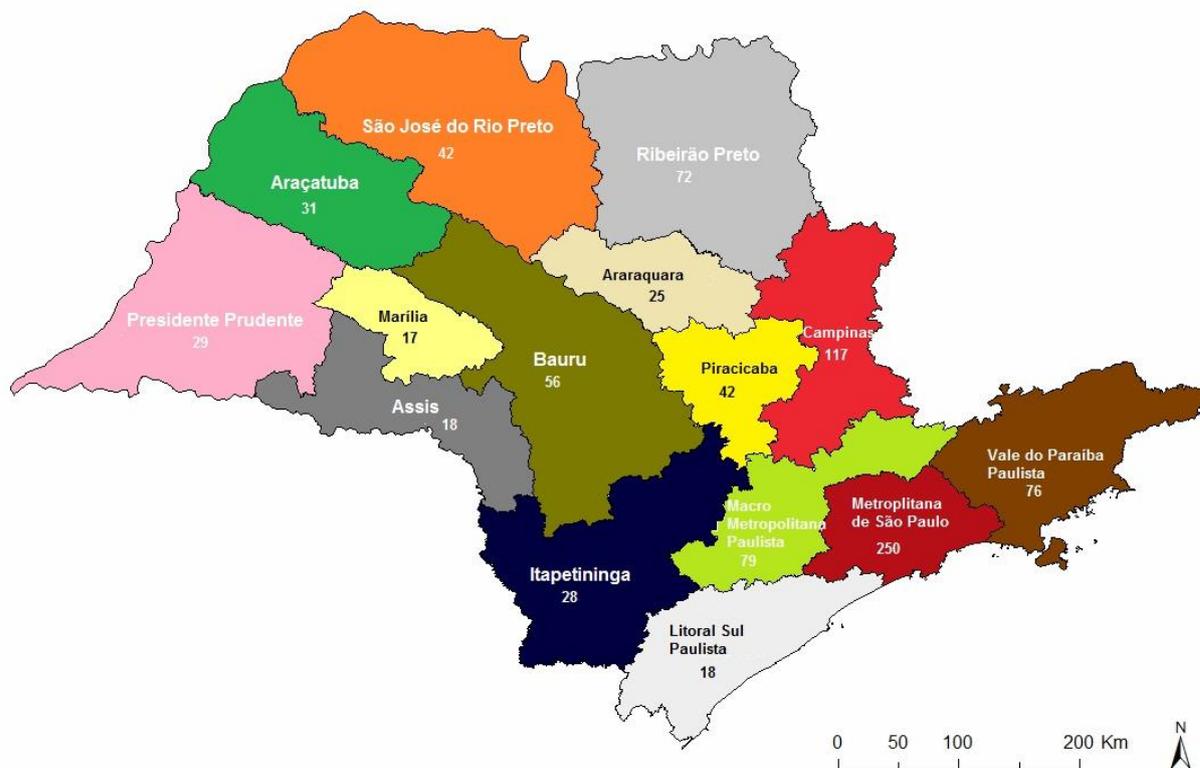


Figura 8: Mesorregiões do estado de São Paulo.

Fonte: Adaptado de IBGE (2015). Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br>>.

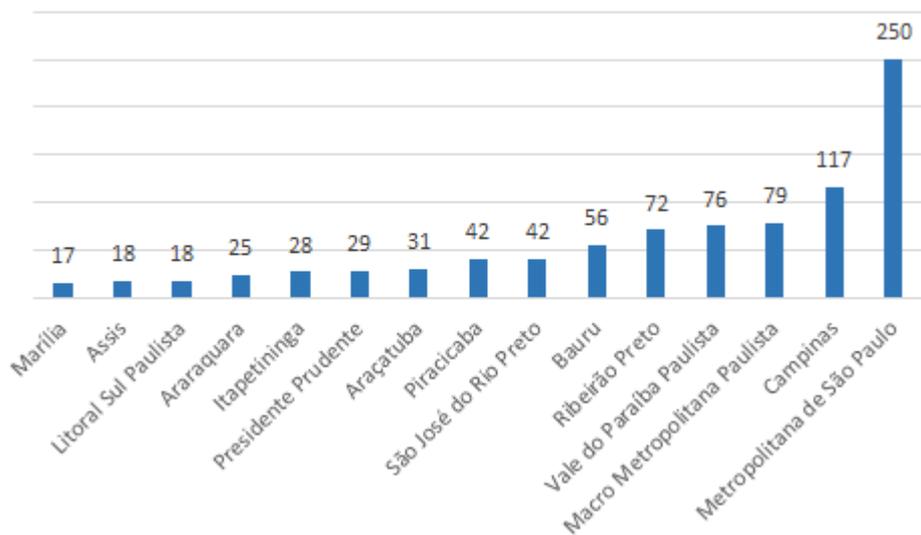


Gráfico 15: Quantidade de cursos de Ciências Contábeis credenciados distribuídos por mesorregiões paulistas.

Fonte: Adaptado de IBGE (2015). Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br>>.

O gráfico 16 a seguir, demonstra a porcentagem de participação dos cursos de Ciências Contábeis, credenciados pelo MEC, distribuídos conforme as mesorregiões paulistas. Esta demonstração percentual evidencia mais claramente o

distanciamento existente entre a mesorregião de maior concentração de cursos e a mesorregião subsequente, e evidencia ainda mais a diferença percentual existente entre as mesorregiões de maior e menor concentração de cursos ofertados.

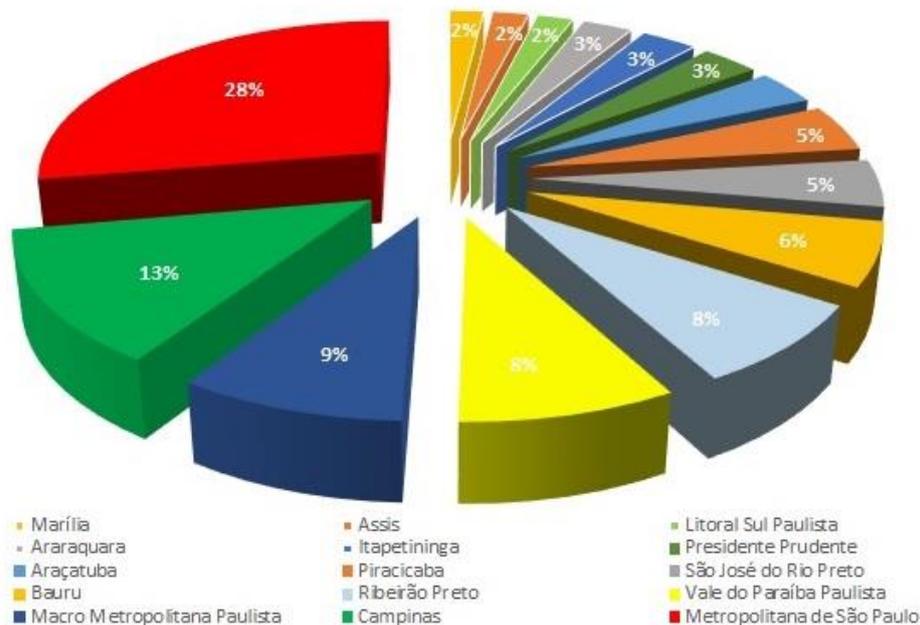


Gráfico 16: Porcentagem de cursos de Ciências Contábeis credenciados distribuídos por mesorregiões paulistas.

Fonte: Adaptado de IBGE (2015). Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br>>.

Dados com relação à situação populacional, apresentados no anexo 4, oportunizam que estimativas de clientela para os cursos de Ciências Contábeis ofertados sejam melhor elaborados e tornem-se elementos subsidiadores aos processos institucionais de tomada de decisão.

É importante também a consideração do índice de desenvolvimento humano, IDH, de cada município, apresentado no anexo 5, para melhor entendimento das variáveis que auxiliam na explicação da discrepância na oferta de cursos de graduação contábil entre os municípios paulistas.

CAPÍTULO II

O ENSINO SUPERIOR E O CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS NO BRASIL

1. O ensino superior no Brasil

Em momento anterior a chegada da missão jesuítica ao Brasil, em 1549, a educação formal não existia, muito menos em comunidades indígenas, que eram as comunidades dominantes em nosso território na época. No contexto social indígena, a participação infantil nas rotinas tribais era suficiente para suas formações, porém, após a chegada dos elementos jesuítas ao Brasil esse sistema é brusca e brutalmente modificado.

A educação proposta pelos jesuítas teve como principal expoente no Brasil o padre Manoel da Nóbrega³⁰, que como membro da Companhia de Jesus, propunha um ensino enfaticamente religioso, embasado nas doutrinas católicas, e iniciou o processo de ensino em nosso país através dos índios, com a intenção de catequização e conseqüente comprometimento, por parte destes, para com a fé cristã, e este “ensino” religioso forçado foi o sistema educacional em nosso país por mais de 200 anos.

A educação de cunho religioso dos jesuítas objetivava o ensino da língua portuguesa (de Portugal) e da doutrina cristã sob a égide católica, além da escola de ler e de escrever. Como a educação jesuítica era o único tipo de educação formal instituído à época, esta gozava do que se pode denominar monopólio do ensino escolar, e frente a este contexto a missão dos jesuítas fundou diversos colégios, com o objetivo da formação católica, já que recebiam subsídios da Coroa Portuguesa para suas missões.

A intenção jesuítica era a catequese e a instrução indígena como determinavam os mandamentos da ordem da Companhia de Jesus, que na

³⁰ Jesuíta português (1517 – 1570). Nota da autora.

época sofria por conflitos e divisões internas à igreja católica, para assim propagar e difundir a fé nos territórios das colônias portuguesas.

Os colégios jesuíticos foram de extrema influência frente à sociedade brasileira e sua elite, exercendo não apenas relações de respeito entre os donos de terras os religiosos, assim como relações de cordialidade e comprometimentos políticos vantajosos a ambos.

Contudo, após diversas tentativas frustradas de catequização indígena forçada há a percepção, por parte dos missionários jesuítas, da falta de adequação do indígena para formação religiosa e sacerdotal católica, o que impactava diretamente sobre os interesses da missão, já que o maior interesse da Companhia de Jesus era a captação de novos adeptos, já que estes novos convertidos significavam mais católicos submetidos à doutrina e suas políticas, o que significava, na prática, que economicamente, quanto mais indígenas convertidos ao catolicismo, mais mão de obra submissa e dócil disponível havia, e sob esta ótica, a abundância de indígenas significava abundância de mão de obra disponível, o que gerava lucratividade e conseqüente interesse de Portugal com relação à manutenção das diversas missões jesuítas, mantendo-se como país patrono católico e estimulador de sua atuação educacional.

A educação jesuítica, defendida e oferecida pela Companhia de Jesus, através de seus sacerdotes era uma formação elitista, já que no período esta era a única formação existente. Aos filhos dos colonos também era oportunizada a participação no processo educacional, contudo, logicamente havia diferenças, já que os filhos da elite posteriormente partiriam para formações mais refinadas na corte e os filhos dos colonos permaneceriam nas colônias.

Outra diferenciação era também estabelecida entre os filhos dos colonos e os indígenas, pois, enquanto os brancos seriam instruídos, os índios seriam catequizados, já que a igreja, sob o comando português, não admitia a instrução indígena, posto que isto os igualaria aos filhos colonos, e isso era inconcebível, inaceitável.

Neste período os professores eram especialmente orientados e supervisionados, tendo especial atenção, pois o ensino a ser difundido não poderia afastar-se da doutrina determinada pelo sistema jesuítico.

Em 1759, com a reforma Pombalina, a Companhia de Jesus e seus jesuítas, bem como as demais ordens religiosas, foram expulsos de todo o território português, pelo Marquês de Pombal, então Secretário de Estado do Reino de Portugal, cargo equivalente ao de Primeiro-Ministro. Neste período Pombal decidiu então pela implantação de um conjunto de reformas, não apenas na educação, assim como nos âmbitos da política, economia e cultura.

A concepção materialista de Pombal atingiu de modo avassalador a Companhia de Jesus e após sua expulsão de Portugal, a concepção de mão-de-obra para o ensino sofre imensa alteração, e com isso começam os primeiros vislumbres do que seria futuramente o ensino público, não apenas no Brasil, mas em Portugal e suas colônias.

A partir deste momento a manutenção da unidade cristã, assim como a da sociedade civil tornam-se empecilhos, pois Pombal acreditava que o Estado era o poder soberano, e que igreja e sociedade eram então detentoras dos poderes econômicos, que deveriam ser devolvidos ao governo.

Como até então a população das colônias portuguesas propiciava imensos lucros às camadas sociais dominantes, educava-se o indivíduo para ser um cristão a serviço da igreja, da religiosidade, e não dos interesses portugueses, portanto, isso deveria ser eliminado. Com a expulsão dos jesuítas do império português, Pombal determinou que a educação passasse a ser transmitida por leigos nas chamadas Aulas Régias.

Em 1592 o padre jesuíta Marçal Beliarte elaborou a primeira proposta de criação de uma universidade no Brasil, mas apenas em 1934 o país conquistou, efetivamente, seu ensino superior universitário.

O Brasil foi, conforme Campos (1954), o último país das três Américas, do Norte, Central e do Sul, a estabelecer este nível de ensino, o superior, sendo os primeiros países, no século XVI, a estruturarem-se o México, através da Universidade Real e Pontifícia de São Domingos e o Peru, com a Universidade de São Marcos. No século XVII, Argentina, Bolívia, Estados Unidos e Guatemala criaram seus estabelecimentos de ensino superior, enquanto Colômbia, Equador, Honduras, Paraguai e Uruguai os criaram no século XVIII.

Enquanto em 1920 na América do Norte havia 76 universidades e nas demais existiam mais 26, o que perfazia o total de 102 universidades, segundo Campos (1954), no Brasil não havia uma sequer.

A instituição tardia do ensino superior no país explica-se, não por ausência de projetos ou dificuldades financeiras, mas sim pelo fato destes projetos serem iniciativas estatais, que se pautavam nos estilos herdados de Coimbra, vulgarmente chamado de coimbrão e napoleônico, onde as aulas eram magistrais, o que gerava imensas críticas e descontentamentos por parte dos liberais, que assentiam ao modelo germânico de educação, que defendia a autonomia e a liberdade filosófica de ensino.

[...] a ideia da liberdade de ensino incorpora a aspiração descentralizadora por ser ainda mais genérica. Se se decreta o ensino livre, se se reduz ao mínimo a intervenção do governo central no campo da educação, automaticamente se obtém a descentralização do ensino e em termos mais amplos do que se imaginava outrora: a liberdade de ensino é, também, uma forma de valorização da província. (BARROS, 1954, p. 230).

Conforme Luckesi (1998), a partir da década de 1930, iniciaram-se os esforços para que fosse implantado o ensino superior no Brasil. Em 1930, com a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública, MESCP, criou-se o Conselho Nacional de Educação, que organizou e regulamentou o ensino superior através do estabelecimento do estatuto das Universidades, que rezava em seu artigo 1º:

O ensino universitário objetiva: elevar o nível da cultura geral; estimular a investigação científica em quaisquer domínios de conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer enfim, para a educação do indivíduo e da coletividade, para harmonia de objetivos

entre professores e estudantes e para o aproveitamento de todas as atividades universitárias, a grandeza da Nação e o aperfeiçoamento da humanidade. (GILES, 1987, p. 292).

Na década de 1930, durante o governo do presidente Getúlio Vargas, 1930 até 1945 após a quebra da oligarquia do café, o perfil da elite nacional passou a ser mais urbano e industrial. Neste contexto, com Getúlio Vargas a frente do governo, nasce uma nova etapa política visando uma reestruturação voltada ao sistema capitalista. Desta forma, surge a percepção essencial de formação e qualificação de mão-de-obra especializada. Assim, o Brasil não se torna apenas promotor da educação, mas estruturador de um sistema escolar em âmbito nacional.

Neste período, Vargas promoveu a criação do Ministério da Educação, e em 1932, foi redigido o Manifesto dos Pioneiros, com objetivo de diagnosticar naquela época a real situação da educação brasileira.

O Manifesto dos Pioneiros ou Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, foi escrito por Fernando de Azevedo³¹ e assinado por mais vinte e seis outros pensadores da cultura e educação nacionais, tinha como base a proposição de que a educação não deveria restringir-se apenas a escola, mas que fosse componente fundamental como integrante do contexto social do país.

Este documento propunha ainda que a educação deveria ter seu papel frente ao aluno repensado, sendo favorecedor real da educação nacional elencando o aluno enquanto centro o processo educativo, atuando, portanto, de maneira real e eficaz nas diversas áreas do conhecimento educacional, integrando todas suas fases e processos.

O Manifesto dos Pioneiros foi o marco inaugural de um projeto de renovação educacional no Brasil, pois além de indicar a desorganização do sistema escolar nacional, orientava que o Estado fosse responsável pela organização de um plano geral de educação e também da criação de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita.

³¹ Fernando Azevedo (1894 - 1974) era sociólogo e foi o primeiro pesquisador educacional do país. Nota da autora.

O manifesto, além de críticas à escola tradicional propunha como já dito, uma nova política educacional, já que considerava que a educação variava em função das intenções sociais as quais serviam, refletindo em cada época a filosofia predominante da sociedade a qual pertence.

A educação nova propunha que todo o indivíduo tinha direito a educação, independente dos interesses de classes, ou seja, a educação não podia ser privilégio determinado pela condição sócio econômica. A todos os grupos sociais deveriam ser dadas as mesmas oportunidades de educação e esta deveria servir aos interesses do indivíduo.

Diferente do individualismo libertário da escola tradicional, a escola nova propunha a vinculação da escola ao meio social baseado na solidariedade e cooperação. Como valores da escola nova destacam-se o trabalho, cooperação, solidariedade social, consciência social, espírito de justiça, renúncia e disciplina.

O manifesto considerava a educação uma função essencialmente pública, ou seja, o Estado, sem prescindir da família, tinha obrigação em assegurar educação integral, única, laica gratuita, obrigatória e comum a todos, sendo, como dito, única, pública, laica, obrigatória e gratuita.

Única: “escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com as suas aptidões vitais”. (HISTEDBR, 2006, *on line*).

Laica: “ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, à pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas”. (HISTEDBR, 2006, *on line*).

Gratuita: “gratuidade extensiva a todas as instituições oficiais de educação é um princípio igualitário que torna a educação, em qualquer de seus graus, acessível

não a uma minoria, por um privilégio econômico, mas a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condições de recebê-la". (HISTEDBR, 2006, *on line*).

Obrigatória: "o Estado não pode tornar o ensino obrigatório, sem torná-lo gratuito". (HISTEDBR, 2006, *on line*).

"Em comum": "A escola unificada não permite ainda, entre alunos de um e outro sexo outras separações que não sejam as que aconselham as suas aptidões psicológicas e profissionais, estabelecendo em todas as instituições "a educação em comum" ou coeducação". (HISTEDBR, 2006, *on line*).

Em referência a função educacional, o manifesto apresenta as seguintes propostas: Unidade, autonomia e descentralização.

A crítica ao dualismo dos sistemas educacionais e a falta de articulação e continuidade do ensino em seus diversos graus aparece em vários trechos do manifesto, que também apontava a universidade como importante meio de criar e difundir ideais e ressalta novamente que não deve haver seleção por diferenciação econômica e sim por diferenciação de todas as capacidades.

O manifesto traz a educação instituição social, um organismo maleável e vivo, porém, limitada na sua ação educativa e propõe que, então, deve-se incorporar outras instituições de caráter educativo ou de assistência social para corrigir esta insuficiência e multiplicar seus pontos de apoio utilizando também recursos como: imprensa, cinema, rádio, etc.

Os pioneiros concebiam a educação universitária como uma proposição libertária capaz de diminuir o abismo social entre as classes, já que:

[...] sendo a educação pública, o caráter democrático do processo de recrutamento das futuras elites estaria como que automaticamente assegurado. Não havia mais a constante reprodução das oligarquias porque, por meio da educação universitária, a barreira das classes seria vencida, qualquer um podendo ascender à condição de membro da elite pela demonstração do mérito.

[...] Vistas as coisas desta maneira, a universidade cumpre função política em dois níveis: permite a compatibilização entre elite e democracia; e recruta, na totalidade do espectro social, para formá-

los segundo os mais afinados padrões de saber e discernimento, os futuros membros da elite dirigente. (BONTEMPI JÚNIOR, 2001, p. 32).

Apesar do crescente movimento em pró da educação havia imensa resistência política. Em 1934 foi criada a Universidade de São Paulo, USP, mas não por pensadores ligados ao movimento, mas por decisão do então interventor do estado de São Paulo, ligado a elite cafeeira.

A USP contava inicialmente apenas com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que por ter sido criada sob a égide da elite paulista, declarava ter como intensão a “formação de classes dirigentes” e a “seleção dos mais capazes”, em seu decreto de instituição, nº 6.283/34:

Considerando que a organização e o desenvolvimento da cultura filosófica, científica, literária e artística constituem as bases em que se assentam a liberdade e a grandeza de um povo; considerando que somente por seus institutos de investigação científica de altos estudos, de cultura livre, desinteressada, pode uma nação moderna adquirir a consciência de si mesma, de seus recursos, de seus destinos; considerando que a formação das classes dirigentes, mormente em países de populações heterogêneas e costumes diversos, está condicionada à organização de um aparelho cultural e universitário, que ofereça oportunidade a todos e processe a seleção dos mais capazes; considerando que em face do grau de cultura já atingido pelo Estado de São Paulo, com Escolas, Faculdades, Institutos, de formação profissional e de investigação científica, é necessário e oportuno elevar o nível universitário a preparação, do profissional e do cidadão. (CAMPOS e FÁVERO, 1980, p. 179).

A USP foi instituída, e com ela houve a demanda por docentes capacitados:

Para por em funcionamento a Universidade e a sua peça básica, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras [...] era necessário buscar mestres europeus, convenientemente formados, portadores de uma tradição intelectual que não tínhamos, de métodos de trabalho que, em função do autodidatismo imperante, não se conheciam. Foram as dezenas de mestres estrangeiros que os colaboradores de Júlio de Mesquita Filho buscaram na Europa que permitiram que o sonho, ao menos parcialmente, se tornasse realidade. (BARROS, 1954, p. 120). (sic).

O período seguinte fez surgirem outras instituições, como a Universidade do Distrito Federal, UDF, em 1935, mais tarde renomeada para UFRJ, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Na gestão do presidente Getúlio Vargas, 1930-1945, a educação configurou-se legalmente através de vários Decretos-Leis, promulgados no período deste governo, e esta configuração ficou conhecida como Reforma Capanema, em referência ao então Ministro da Educação Gustavo Capanema.

A Reforma Capanema contou com oito decretos que regulamentaram o ensino primário, atual ensino fundamental, o ensino secundário, atual ensino médio, as distintas áreas do ensino profissionalizante, industrial, comercial, normal (magistério) e agrícola, hoje estabelecidas enquanto ensino técnico, e o ensino superior.

A Reforma Capanema ratificou a ordem vigente, a ordem das classes dominantes, já que mantinha o dualismo da educação brasileira, estabelecendo em Lei Orgânica do Ensino propiciar duas opções educacionais, havendo um ensino secundário público “clássico”, destinado às elites e um ensino profissionalizante para as classes populares, o que solidificava e perpetuava a divisão de classes vigente.

Aos estudantes oriundos das camadas sociais alta e média a regra era percorrer o caminho educacional com início no curso primário, seguindo pelo secundário, então dividido em duas fases, ginásio e colégio, e finalmente a profissionalização no ensino superior, sendo-lhe facultado o direito de optar por cursar qualquer curso universitário.

Aos filhos das classes menos favorecidas o caminho era iniciar os estudos em uma escola pública, cuja garantia de matrícula não era certa, posteriormente cursar o primário e o preparatório ao Exame Admissão ao ginásio, onde os alunos que não conseguiam aprovação não podiam cursar o ginásio. Após o ginásio vinha o secundário profissionalizante, também instituído em dois ciclos, para após sua conclusão, enfim, poder cursar o ensino superior em uma cadeira correspondente a sua habilitação no ensino secundário.

Havia ainda os estudantes do ensino normal, mais tarde chamado magistério, onde eram estudadas a pedagogia e suas metodologias. Estes estudantes,

geralmente mulheres, após a conclusão de seu curso só podiam frequentar o ensino superior em um dos cursos da Faculdade de Filosofia.

Considerando o processo de desenvolvimento econômico estabelecido na Era Vargas, houve necessidade de novos perfis na força de trabalho urbana, o que pressupôs uma escolarização mínima e direcionada. Ao mesmo tempo, a diversificação das atividades ocupacionais, inerente ao processo de modernização, demandou a ampliação das oportunidades educacionais, mesmo que direcionadas à manutenção da sociedade vigente estabelecida.

A profissionalização da massa operária neste período era de extrema importância, pois a realidade socioeconômica daquele momento assim exigia, e nesse contexto, como dito anteriormente, surgem o SENAI, em 1942, e o SENAC, em 1946, visando qualificação de mão-de-obra à indústria e ao comércio/prestação de serviços, respectivamente.

Outra característica da educação neste período foi à manutenção do sistema vigente através da imposição de valores voltado ao nacionalismo totalitário, onde era estabelecido que a sociedade exercesse função determinada ao bem-estar do todo, onde o respeito às normas e deliberações era não apenas estimulado, mas esperado.

Em 1935 foi elaborado pelo Ministério da Educação e da Saúde Pública, o Plano de Reorganização da Educação. Nas décadas de 1940 e 1950 outras instituições foram criadas, mas o que se observou foi o cunho de manutenção da elite dominante.

Em 1961 foi criada a Universidade de Brasília, a UNB.

Com o golpe militar de 1964 o governo estabeleceu como meta a erradicação do analfabetismo no país através de um programa nacional, levando-se em conta as diferenças sociais, econômicas e culturais de cada região.

Em 1961, com a criação da Universidade de Brasília, vislumbrou-se uma nova proposta universitária, com o planejamento, inclusive, do fim do exame vestibular, valendo, para o ingresso na Universidade, o rendimento do aluno durante o curso de 2º grau, correspondente ao atual Ensino Médio.

Após o golpe de 1964 muitos educadores passaram a ser perseguidos em função de seus posicionamentos ideológicos, sendo muitos exilados ou retirados à força de suas cenas de atuação.

O Regime Militar apresentava como proposta educacional sua própria proposta ideológica de governo, ou seja, uma proposta ditatorial e antidemocrática, onde professores que agregavam reflexões críticas foram presos e demitidos; universidades invadidas; estudantes presos, feridos e mortos.

Aos estudantes não era permitida a voz e a reflexão. Seus órgãos representativos, a UNE, União Nacional dos Estudantes, e a UBES, União Brasileira de Estudantes Secundaristas, foram perseguidas e fechadas.

Contraditoriamente, neste período deu-se a grande expansão das universidades no Brasil. E, para acabar com os alunos classificados como excedentes, aqueles que tiravam notas suficientes, mas não conseguiam vaga na universidade, foi criado o vestibular classificatório.

Em 1971, no período mais cruel da ditadura militar, foi instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 4.024/61, que visava à profissionalização na educação, que objetivava com que o trabalho educacional contribuísse de forma decisiva, para o aumento da produção brasileira.

Neste período, a política da educação passou a ser de responsabilidade de técnicos e burocratas, submetidos aos Planos Nacionais de Desenvolvimento. Portanto, neste período foi compreendido que o processo pedagógico fosse ignorado, reduzindo o profissional docente a exercer o papel de suporte ao novo processo da concepção tecnicista.

A sociedade industrial passou a tratar as Universidades como um braço de sustentação da produção econômica. Assim, os novos conhecimentos seriam úteis, se estivessem na perspectiva de aumentar a produção. Da mesma forma, as próprias universidades passaram a ser tratadas como instituições lucrativas, ou seja, com o desenvolvimento industrial, um setor de classe burguesa viu a possibilidade de criar universidades/empresas para produzir conhecimentos para serem comercializados. (RAUBER, 2008, p. 77).

Em 1968 surge, frente à efervescência do momento histórico vivido, a premência de uma nova reforma universitária, e para tal fim foi criado o Grupo de Trabalho, GT, através do decreto nº 62.937/68, que deveria elaborar um relatório que se diagnostica as problemáticas e propusesse soluções à crise universitária estabelecida, sendo sua função “estudar a reforma da Universidade brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país”. (RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO, 1968, p. 15).

A partir da década de 1980 as universidades e faculdades, mais livres após a abertura política e a Lei da Anistia, passam a caminhar rumo às perspectivas maiores, mundialmente abrangentes.

2. O curso de Ciências Contábeis no contexto do ensino superior brasileiro

Conforme Silva *et alii.* (2007), com o desenvolvimento das primeiras alfândegas, nos idos de 1530, a contabilidade encontra seus primeiros registros no Brasil, e com a instituição da Casa dos Contos, órgão de fiscalização de receitas e despesas do estado brasileiro, através da Carta Régia de 16 de julho de 1679, torna-se condição *sine qua non* à toda atividade mercantil estabelecida em solo colonial.

Desde o descobrimento, em 1500, até a chegada da família imperial portuguesa, em 1808, no Brasil as atividades mercantis eram meramente especulativas, já que era proibido qualquer comércio que não tivesse conhecimento e aval da Coroa Portuguesa, o que fez com que aos contadores, denominados a

época de contadores gerais ou guarda livros, não fosse propiciada grande formalização educacional, ficando seu aprendizado basicamente devotado ao empirismo³², já que geralmente estes profissionais pertenciam à esfera pública, o que, segundo Araújo (1999), fez com que houvesse pouco acervo bibliográfico elaborado, reforçando o caráter especulativo com o qual Portugal tratava sua colônia.

Com a chegada da corte ao Brasil, em fuga da invasão napoleônica contra Portugal, em 23 de setembro de 1808 foi criada a Cadeira de Economia Política, posteriormente alterada para Aula de Comércio; em 1810 houve a instituição da Academia Real Mineira, e em 1856 a criação do Instituto Comercial do Rio de Janeiro, conforme Ricardino (2001), o que demonstra claramente a demanda por profissionais mais capacitados a suas funções com especializações maiores, já que com a transferência do Governo Imperial e o declínio da hegemonia escravocrata o comércio cresceu em diversificação, não apenas com relação a produtos, mas também com relação à sofisticação destes produtos, já que repentinamente o país foi alçado de mera província ultramarina de exploração à capital do império, mais tarde, em 16 de dezembro de 1815, tornando-se Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves, o que fez com que se conhecesse “pela primeira vez, um período financeiro áureo de grande movimento de negócios”. (PELEIAS *et alii.*, 2007, p. 24).

Com o declínio da política escravagista no país (1810 – 1888), os recursos, que antes giravam em torno deste comércio, migraram para outras atividades, principalmente pelo fato dos recursos públicos, anteriormente destinados ao comércio negreiro serem alocados a outras modalidades produtivas.

Somado ao efeito indireto do incremento das atividades comerciais inglesas, que voltaram ao país após o final do conflito em razão do comércio de escravos, a perda de importância relativa desse comércio até sua extinção teve impacto positivo no desenvolvimento econômico do Brasil no período. Esse foi o cenário para uma maior regulamentação do ensino comercial e da Contabilidade. (PELEIAS *et alii.*, 2007, p. 24).

Em 1905 houve a criação da Academia do Comércio do Rio de Janeiro (RJ), em substituição ao Instituto Comercial, da Academia de Comércio de Juiz de Fora

³² O empirismo reza que o conhecimento é a construção do conhecimento através da experiência.

(MG) e da Escola Prática de Comércio de São Paulo (SP).

Somente em 1931 a contabilidade foi regulamentada enquanto profissão no Brasil.

O Decreto nº 20158, de 30.05.1931, regulamentou a profissão de contador e reorganizou o ensino comercial, dividindo-os nos níveis propedêutico, técnico e superior. O propedêutico³³ exigia o mínimo de doze anos para o ingresso e realização de exames admissionais. No técnico, dividiu o ensino comercial em ramificações: secretário, guarda-livros e administrador-vendedor, com duração de dois anos, e atuário e perito contador, com duração de três anos. A análise da grade curricular revela a oferta de disciplinas contábeis aplicadas aos negócios mercantis, industriais, agrícolas e bancários. (PELEIAS *et alii.*, 2007, p. 26).

Somente em 1943 houve a preocupação com relação à normatização das bases do ensino comercial no país.

O Decreto-lei nº 1535, de 23.08.1939, mudou a denominação do Curso de perito Contador para Curso de Contador. Ao encerrar as mudanças nos cursos profissionalizantes, o decreto-lei nº 6141, de 28.12.1943, estabeleceu as bases da organização e de regime do ensino comercial, desdobrando-o em dois ciclos: o primeiro com um curso comercial básico e um segundo com cinco cursos de formação, denominados cursos comerciais técnicos, dentre eles o de Contabilidade. Na mesma data, o Decreto nº 14373 regulamentou a estrutura dos cursos de formação do ensino comercial. (PELEIAS *et alii.*, 2007, p. 26).

Somente em 1945, através do Decreto-lei nº 7.988, de 22 de setembro, é instituído o curso superior de Ciências Contábeis e Atuariais, cuja duração era de quatro anos.

Vê-se que o primeiro curso de Ciências Contábeis foi criado em um momento de suma importância histórica, o período inicial do pós Segunda Guerra Mundial, que causou devastação em escala sem precedentes.

Com a criação do curso em 1945, em 1946 foi criada a Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas, FCEA, na USP, caracterizada como a primeira instituição de ensino superior na área no país, pois apesar de desde 1902 a Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado, a FECAP, ser a primeira

³³ Preparatório.

instituição especializada no ensino contábil, este não era superior, conforme Peleias *et alii.* (2007), tendo seu curso reconhecido enquanto deste nível apenas em 1949, pelo Decreto Federal nº 26.775, de 13 de junho. Em 1964, o curso de Ciências Contábeis oferecido pela Faculdade Liceu Coração de Jesus é transferido para a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, e passa a compor a Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Atuária.

A Lei nº 1.401/51, em seu segundo artigo, estabeleceu a dissociação do curso de Ciências Contábeis e Atuariais em dois cursos distintos, o curso de Ciências Contábeis e o curso de Ciências Atuariais.

Em 1961 foi criado o Conselho Nacional de Educação, CNE, ao qual cabia, dentre outras responsabilidades o estabelecimento dos currículos mínimos à educação nacional, o que incluía também a educação superior, o que fez com que, em 1963, a duração do curso superior em Ciências Contábeis fosse alterada para quatro anos.

As intensas transformações do mercado neste período tornou evidente a necessidade, não apenas de reestruturação do ensino de Ciências Contábeis, bem como a produção de novos e específicos conhecimentos relativos à área.

Até a década de 1960 o ensino da contabilidade era pautado pelas doutrinas da Escola Italiana, patrimonialista, contudo, com o advento da chegada das empresas americanas em solo nacional, e sua crescente influência, a Escola Anglo-Saxônica foi à resposta acertada à nova realidade estabelecida, reforçada posteriormente pela promulgação da Lei do Mercado de Capitais, em 1965 através da Lei nº 4.728, da Leis das Sociedades Anônimas, nº 6.404/76, bem como da aprovação dos Princípios Fundamentais da Contabilidade, NBC-T1, em 1981, pelo Conselho Federal de Contabilidade, CFC.

Conforme Peleias *et alii.* (2007), em 1971 um grupo de professores da Faculdade de Economia e Administração e Contabilidade da USP, FEA-USP, lança o livro Contabilidade Introdutória, organizado pelo professor Sérgio de Ludícibus e com revisão do professor Eliseu Martins, que revolucionou o ensino contábil,

reforçando a influência anglo-saxã.

Em busca de profissionais contábeis com formação mais sólida e refinada, em 1970 a FEA-USP cria o primeiro curso de pós-graduação *Stricto Sensu* em Ciências Contábeis, o mestrado, logo sendo seguido, no mesmo ano, pela Fundação Getúlio Vargas de São Paulo, FGV-SP, e em 1978, a PUC-SP também inicia seu curso.

Neste mesmo ano, 1978, a FEA-USP inova outra vez instituindo o primeiro curso de doutorado em Ciências Contábeis do Brasil.

EVOLUÇÃO DO ENSINO DA CONTABILIDADE NO BRASIL		
Século	Tipo de ensino instituído	Período
Século XIX	Aulas de Comércio	1890
	Instituto Comercial do Rio de Janeiro	Década de 1850
Século XX	Ensino comercial	Primeira década de 1900
	Curso Profissionalizante	Década de 1920
	Ensino Superior	Década de 1940
	Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i>	Década de 1970

Quadro 1: Evolução do ensino da contabilidade no Brasil.

Fonte: Adaptado de Peleias *et alii*. (2007).

O Conselho Federal de Educação, CFE, em 1992, através da Resolução nº 03, reestruturou o curso de graduação em Ciências Contábeis especificando sua duração a uma carga horária correspondente a 2.700 hora/aula, com integralização mínima de quatro anos, para o período diurno, ou cinco anos, para o período noturno, e máximo de sete anos, fixando ainda o currículo mínimo do curso, além da normatização da responsabilidade da IES em elaborar o currículo do curso, com sua parte diversificada, quando necessário, e para com a definição do perfil do futuro profissional da contabilidade.

Em 1996 foi instituída a nova Lei de Diretrizes e Bases, LDB, nº 9.394, que rege a educação no país em todos os seus níveis. Esta lei trouxe enormes modificações à educação superior brasileira, já que em seu artigo 52 enfatiza a

necessidade de existência de produção intelectual por parte da Instituição de Ensino Superior, IES, que contemplem temas de relevância, assim como a exigência quanto à titulação de mestre ou doutor à no mínimo um terço de seu corpo docente, assim como quanto à questão da dedicação docente.

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber. (BRASIL, 1996, *on line*).

Essas exigências feitas pela LDB fizeram com que, na década de 1990 houvesse significativo aumento na oferta de Cursos *Stricto Sensu* na área de Ciências Contábeis.

Atualmente o Brasil conta com 1467 instituições de ensino superior, IES, credenciadas pelo Ministério da Educação a ofertarem cursos de graduação em Ciências Contábeis, 25 cursos de mestrado, 11 cursos de doutorados, além de infindáveis cursos de especializações, das mais diversas, ligadas a área contábil.

3. Currículo

O currículo é uma construção cultural que tem por objetivo básico elencar os conteúdos formais a serem trabalhados, contudo, sem desconsiderar que a sociedade é dinâmica e mutável, o que faz, portanto, com que o currículo deva considerar e contemplar as diversidades, conforme teóricos como Apple (2006) e Libâneo (2004).

O currículo engloba as relações vividas no mercado, na sociedade, na mídia, no ambiente universitário, e é no ambiente universitário que, através do planejamento, constrói-se uma sociedade mais justa e igualitária, sendo

transmissores dos conteúdos formais, intermediadores na incorporação dos conteúdos informais e viabilizando melhor assimilação/acomodação nos processos ensino-aprendizagem.

A universidade deve desenvolver atividades que elevem à qualidade do ensino-aprendizagem considerando as diversidades culturais, sociais e individuais dos educandos e adequando os conteúdos de modo a favorecer ao aluno os desenvolvimentos intelectuais, morais, éticos e de relacionamentos, tendo em vista uma formação ampla que proporcione uma aprendizagem eficaz e de qualidade.

A discussão sobre a contribuição do currículo enquanto agente formador e transformador de políticas públicas para a educação tem se ampliado gradativamente nos últimos tempos, e com isso também é ampliada a discussão sobre a superação da dicotomia teoria e prática relativa ao tema. Os novos teóricos da educação encaram que o currículo tem por obrigação a ênfase nos sujeitos do processo educacional: educadores, educandos, familiares e comunidade, enquanto autores e atores.

Toda essa mudança de padrões no ensino e aprendizagem vem ao encontro da chegada das novas tecnologias da comunicação e informação e, assim, os procedimentos de comunicação têm recebido novos contornos e significados. Estes devem ser percebidos como expressão de um tempo – do qual somos todos participantes – marcado pela simultaneidade da produção e recepção do conhecimento. (SANTOS, 2013, p. 83).

A sala de aula é o espaço onde tudo pode acontecer. É o espaço das possibilidades, em que todos, professores e alunos, são autores e atores de sua prática e do seu conhecimento.

4. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Ciências Contábeis

4.1 Diretrizes Curriculares Nacionais

A LDB/96 é o documento que expressa em forma de diretrizes o que o governo brasileiro considera ser necessário e adequado transmitir aos alunos, sendo

a maior legislação educacional de nosso país, além de fundamentar ações governamentais no âmbito educacional, como as Diretrizes Curriculares Nacionais, as DCNs, que surgem enquanto proposta que visa unir qualidade do ensino e formação de cidadãos aptos ao novo mundo globalizado, com a organização do ensino voltado para o desenvolvimento de “competências e habilidades”, que foram introduzidas como novos paradigmas educacionais e assumiram papel central para discussão educacional.

As DCNs, que objetivam subsidiar a elaboração e reelaboração do currículo, tendo em vista um projeto pedagógico em função da cidadania do aluno e uma universidade em que se aprende mais e melhor, são uma proposta inovadora e abrangente, que visam à criação de vínculos reais entre ensino e sociedade e apresentar ideias de que ensinar como ensinar e para que ensinar.

Por não serem regras de ensino e sim subsídios para a transformação de objetivos, conteúdo e didática do ensino, devem ser utilizados como elementos de ação para transformação social.

As DCNs e a LDB/96 deixam claro a necessidade de respeito à diversidade cultural e social de nosso país, bem como que não basta introduzir novos temas no currículo, e que aquilo que o professor ensina e deixa de ensinar, bem como aquilo que o aluno aprende e deixa de aprender vai muito além do prescrito formalmente.

Para a efetiva consolidação da melhora educacional, cabe aos educadores incorporarem aos processos ensino-aprendizagem outras fontes do saber social, fontes mais próximas de suas realidades, seja qual for sua disciplina, fontes como televisão, rádio, cinema, dentre tantas outras fontes disponíveis.

A partir do momento em que o educador viabiliza a diversificação, possibilita a vivência do conteúdo vivo e próximo do aluno, o que é característica fundamental do ensino multicultural, presente nas DCNs.

Entende-se que o campo da educação é o campo estratégico para a construção do ser social, agente transformador que atua efetivamente nos processos sociais dinâmicos.

Para que haja real e efetiva transformação social a partir da educação é fundamental a melhoria na qualidade de ensino através da criação de políticas educacionais que tenham por compromisso fundamental a formação, qualificação e capacitação de qualidade dos professores, que tenham a visão objetiva do ser humano, do ser social, complexo, mutável, onde razão e emoção são elementos indissociáveis.

Qualidade em educação não é apenas objeto de políticas públicas, mas também dos mais diversos setores sociais, como por exemplo, dos setores industriais e de prestação de serviços, que dependem direta ou indiretamente desta qualidade para atingirem a excelência almejada em seus processos produtivos.

A escassez de recursos é talvez o maior desafio para a melhoria da qualidade de ensino, contudo não é o único.

O currículo e o programa impactam na qualidade da educação quando auxiliam na formação de sujeitos-agentes capazes de aprender e apreender criticamente a realidade, e de efetivamente contribuírem para a transformação, não apenas de sua realidade, nas principalmente da realidade do meio social no qual estão inseridos.

É também fundamental que haja um planejamento elaborado a partir do currículo de maneira contextualizadora e integradora, para que a qualidade, enquanto meta, seja alcançada.

A importância e inovação do currículo por competências, proposto atualmente, onde as competências não são e nem estão intimamente ligadas a um conteúdo específico, mas sim a um conjunto de conteúdos, que perpassam diversas disciplinas, é a de fundamentar novas políticas educacionais que venham realmente a criar cidadãos-agentes-transformadores, e não apenas reprodutores e

mantenedores de um sistema cruel e viciado, onde não há esperança de modificação social.

O momento atual exige dos professores de Ciências Contábeis, além dos conhecimentos específicos, o preparo técnico, a experiência, a dedicação, o equilíbrio, a serenidade e o entusiasmo. A necessidade real é a de uma nova atitude diante da educação, começando por um rompimento com as tradicionais e ultrapassadas rotinas do fazer pedagógico.

O professor deve oferecer oportunidades que promovam o desenvolvimento psicossocial de seus alunos e que lhes ajude a entender o mundo em que vivem para que possam vive-lo melhor. O professor deve combinar pensamento e ação para alcançar com seus alunos seu objetivo.

Para que a aprendizagem se processe de modo correto e duradouro, o professor deve levar o aluno, inicialmente, a conhecer e a identificar-se com o meio em que vive: sociedade, trabalho, universidade...

Partindo daí os conhecimentos dos alunos serão ampliados, desenvolvendo ainda hábitos e atitudes relacionados a esses conhecimentos, à natureza das atividades que o aluno realiza, bem como as suas próprias necessidades básicas.

Sabe-se que os alunos aprendem através de experiências integradas. Quanto mais ricas as experiências, melhor a aprendizagem. O trabalho do docente tem que intencionalmente levar ao aluno à construção de conceitos, mas para que isso ocorra realmente é necessário que a realidade cotidiana do discente e do mercado sejam os alicerces que apoiem toda construção cognitiva.

É preciso partir da, e chegar à realidade do aluno, bem como a do mercado, pois é nela que haverá subsídios necessários para promover o desenvolvimento intelecto-social de cada indivíduo, para que com tal desenvolvimento ele possa dominar seu meio físico e social entendendo, portanto, todas as relações de espaço, tempo e causalidade nele existentes.

Ao aluno deve ser proporcionada a chance de construir seus conceitos a partir de investigações e análises de dados. É obvio que o professor deve partir do cotidiano do aluno, mas não deve nele permanecer, pois se nesse erro incorrer desestimulará os alunos. Portanto, deve gradativamente partir para o abstrato, levando em conta a Zona Proximal de Vygotsky.

A análise concreta de situações concretas é que permite compreender a organização/produção do espaço em constante transformação..., trata-se de um processo crítico que produz e reproduz uma ciência viva, pois ciência que não se renova, não se transforma, é ciência morta, é dogma.

Esse caminho dialético pressupõe que o professor deve se envolver não só com os alunos, mas, sobretudo com os conteúdos a serem ensinados. (SEE – CENP, 1992; p. 17).

Nesse processo, o professor deixa de ser um mero transmissor de conhecimentos e o aluno, mero receptáculo do conhecimento.

As pessoas (alunos) fazem perguntas, e a sua curiosidade não tem limites. As perguntas parecem, algumas vezes, embaraçosas, e o professor procura palavras que expliquem e satisfaçam essa curiosidade.

Ao perceber o quanto é indagador o aluno e o quanto é necessário que ele compreenda as transformações na natureza, o professor deve entender que as palavras não são as únicas que podem responder às indagações dos alunos.

Sendo assim, todas as situações cotidianas oferecem oportunidades para o ensino de todas as disciplinas, mas o professor de Ciências Contábeis deve estar em constante alerta para que uma atividade não se torne maçante, e é para isso que deve haver a constante diversificação de atividades ligadas a certo tema.

A diversificação de atividades é um trabalho capaz de atender as diferenças individuais dos alunos em seus vários aspectos.

Os alunos são diferentes quanto ao nível de desenvolvimento psicocognitivo, quanto ao ritmo de aprendizagem, quanto aos interesses e quanto às experiências vividas.

Para aprender, não basta o aluno ouvir o professor; é preciso que ele próprio participe das experiências de aprendizagem. Dificilmente essa participação será conseguida se o professor trabalhar sempre com toda a turma ao mesmo tempo, pois a atividade seria muito demorada, gerando desinteresse, por isso a utilização de trabalhos em grupos como dinâmicas para o desenvolvimento de algumas atividades.

O professor não nasce feito. É necessária uma formação cuidadosa; essa é a função dos cursos de formação pedagógica, mas o ensino proporcionado nestes cursos não basta. A experiência de cada dia frente a uma classe e a contínua pesquisa é o que aperfeiçoará o educador, tornando-o cada vez melhor, mais seguro, mais apto a solucionar os problemas de aprendizagem apresentados pelos alunos.

Para que essa experiência seja válida, entretanto, é preciso que se renove. Que cada dia seja realmente um novo dia, que cada ano seja um novo ano e, não, a repetição exata do que passou.

4.2 DCNs de Ciências Contábeis

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Ciências Contábeis, instituído através da resolução CNE/CES 10, em 16 de dezembro de 2004, tem por finalidade serem referenciais comuns para a educação em Ciências Contábeis em todo o Brasil, pois não é um currículo acabado e obrigatório, mas o seu nível de detalhamento faz um currículo de ensino superior que pode orientar as ações educativas no ensino obrigatório e melhorar sua qualidade nas universidades de nosso país. A orientação proposta reconhece a importância da participação construtiva do aluno e a intervenção do professor para a aprendizagem que favoreça o desenvolvimento das capacidades necessárias à formação do indivíduo, pois os processos ensino- aprendizagem não se desenvolvem por etapas, mas que o objeto do conhecimento é complexo e porque o processo cognitivo não acontece por justaposição e sim por reorganização do conhecimento a partir do que já existe como experiência.

As DCNs objetivam que os formandos em Ciências Contábeis sejam capazes de:

Art. 3º 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.

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

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

Atuariais;

II - demonstrar visão sistêmica e interdisciplinar da atividade contábil;

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

IV - aplicar adequadamente a legislação inerente às funções contábeis;

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

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

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

VIII - exercer com ética e proficiência as atribuições e prerrogativas que lhe são prescritas através da legislação específica, revelando domínios adequados aos diferentes modelos organizacionais. (BRASIL, 2004c, p. 2-3).

As DCNs respeitam as diferenças culturais, regionais, políticas e as necessidades de referenciais nacionais comuns ao processo da educação em todas

as regiões do Brasil, propondo estímulos aos educandos de modo a compreender a responsabilidade e compromisso com a aprendizagem, dando ênfase a apropriação de conhecimentos, ou seja, conteúdos socialmente elaborados como base para a construção da cidadania, identidade e clareza quanto ao seu projeto educativo, ampliação da visão de conhecimentos para além dos conceitos e desta forma evidenciar a importância das Ciências Contábeis e valorizar o trabalho dos educadores enquanto construtores e planejadores das ações pedagógicas e educativas com o desenvolvimento de trabalhos que envolvam o uso da tecnologia da comunicação e educação para este fim.

Muitas abordagens educativas são esclarecidas pelas DCNs, como a importância da autonomia do aluno, interação, cooperação e decisões sobre avaliação e uso de tecnologias de comunicação e expressão, como processo de construção de novos conhecimentos.

CAPÍTULO III

O PROFESSOR DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: FORMAÇÃO, CURRÍCULO E EXIGÊNCIAS

1. A formação de professores do curso de Ciências Contábeis

A formação de professor pressupõe o entendimento da ação educativa, no exercício da prática docente como agente transformadora da realidade social, como elemento ativo na dinâmica da sociedade contemporânea e globalizada, na compreensão que o desenvolvimento dos saberes docentes requer não apenas qualificação, indo além, exigindo valorização profissional e políticas capazes de responderem as demandas que surgem a cada instante.

A formação apresenta-se nos como um fenômeno complexo e diverso sobre o qual existem apenas escassas conceptualizações e ainda menos acordo em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise.

[...] Em primeiro lugar a formação como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação (GARCIA, 1999, p. 21-22).

O professor é antes de qualquer outra aferição uma pessoa. Uma pessoa complexa que traz consigo uma bagagem repleta de vivências, experiências, decepções e aceitações, o que faz com que seja imprescindível a noção de que a formação do professor passa, obrigatoriamente, pela formação humana da pessoa.

Compreendendo-se que formação pedagógica e formação pessoal atrelam-se, é possível o entendimento da autonomia na formação pedagógica, que conforme Garcia (1999), pode estabelecer-se em três concepções: a auto formação, a heteroformação e a interformação, onde a auto formação diz respeito à formação individual da pessoa, de modo independente e sob sua inteira responsabilidade com relação aos processos, meios e fins. Na heteroformação há interferências exógenas

a pessoa, ou seja, há interferências externas durante o processo formativo, através de contatos com pessoas e pensamentos alheios, contudo, há muita passividade do formado, enquanto a interformação é a formação estabelecida através de trocas entre formando, formadores, demais envolvidos nos processos de formação, pensamentos, teorias e o que mais possa acrescentar-se.

1.1 Pensamento pedagógico e a formação do educador

Existem diferenças significativas entre o professor técnico e o professor reflexivo. O professor técnico é aquele que se atem apenas a técnica, a maneira como transmite os conteúdos, sem preocupar-se em refletir, nem sobre a tecnicidade nem mesmo sobre o conteúdo, já o professor reflexivo é aquele que pensa, reflete, questiona. Para o professor reflexivo, intelectual crítico o método é apenas um instrumento, a ser adequado, para a transmissão do conhecimento, de forma reflexiva e crítica.

Para Giroux (1997), o professor é um intelectual transformador, um profissional capaz de questionar condições e posições políticas, econômicas e pedagógicas de seu desempenho de maneira crítica, reflexiva e criativa, tendo como objetivo primordial a luta por mudanças sociais, sendo para isto necessária a combinação entre reflexão e prática acadêmica, que estabelece sua práxis pedagógica, enquanto mediadores do desenvolvimento de seus alunos enquanto cidadãos críticos, ativos e reflexivos.

O intelectual é mais do que uma pessoa das letras, ou um produtor e transmissor de ideias. Os intelectuais são também mediadores, legitimadores, e produtores de ideias e práticas sociais, eles cumprem uma função de natureza eminentemente política (GIROUX, 1997 p.186).

As práticas didático-pedagógicas, unidas através das intenções pedagógicas, facilitam o ensino, a transmissão de conhecimentos historicamente acumulados e sistematizados, contudo, o professor crítico não se mune de uma única metodologia, transformando-a em única e pura verdade absoluta em sua prática educativa.

Certamente o professor reflexivo, crítico, se apropria de teorias e tendências

pedagógicas buscando soluções aos problemas com os quais se depara em sua ação docente e em sua prática pedagógica, sem, no entanto, estar constantemente vinculado apenas a uma delas. Deve, antes de tudo refletir sobre as características de cada uma, buscando a que melhor se adequa ao seu desempenho acadêmico, seguindo uma operacionalização atenta que permita avaliar sua competência e habilidade, procurando agir com eficácia e qualidade de atuação. As intenções ou tendências pedagógicas são referências norteadoras da prática educativa, sendo que, os movimentos sócio-políticos e filosóficos exercem intensa influência sobre as tendências pedagógicas.

O professor não pode ser entendido como mero instrutor do ensino em sala de aula ou reprodutor do conteúdo dos currículos oficiais. Mas, ao contrário, ele precisa refletir sobre os princípios políticos e epistemológicos que norteiam seu trabalho pedagógico e desenvolver em si mesmo e em seus alunos a capacidade para o pensamento “crítico, reflexivo e criativo”. (ONOFRE, 2006, p.56).

A universidade é parte integrante do todo social e orienta o graduando para a participação ativa na sociedade. O método parte de uma relação direta da experiência do aluno confrontada com o saber sistematizado, onde o professor é mediador, facilitador.

Enquanto educador o professor é responsável pelo direcionamento do processo ensino-aprendizagem. É mediador entre os conteúdos formalmente sistematizados e os alunos, e por isso não pode esquecer jamais que o processo ensino - aprendizagem tem como cerne o aluno, e que o conhecimento é construído pela experiência pessoal e subjetiva deste aluno.

Isso significa fornecer aos estudantes os instrumentos críticos que precisarão para compreender e dismantelar a racionalização crônica de práticas sociais prejudiciais, e ao mesmo tempo apropriar-se do conhecimento e das habilidades que precisam para repensar o projeto de emancipação humana. Em segundo lugar, os intelectuais transformadores devem engajar-se ativamente em projetos que os estimulem a abordar seu próprio papel crítico na produção e legitimação das relações sociais. (GIROUX, 1997, p.188).

Portanto,

Obriga-nos a repensar o ensinar e situá-lo no campo mais fecundo do direito à educação e à formação plena; a indagarmos pelas dimensões a serem formadas para garantir o direito a plena formação das crianças e adolescentes, jovens e adultos com que trabalhamos. Vê-los em sua totalidade humana, como sujeitos cognitivos, éticos, estéticos, corpóreos, sociais, políticos, culturais, de memória, sentimento, emoção, identidade diversos... Vê-los não recortados nessas dimensões, mas em sua totalidade. (ARROYO, 2008, p.41).

Também os conteúdos de ensino devem ser culturais e universais, constantemente reavaliados de acordo com as realidades sociais; devem ser significativos na razão humana e social e, portanto, cabe ao professor à tarefa de escolher os conteúdos de ensino adequados às peculiaridades locais e as diferenças individuais, mesmo que dentro de uma orientação geral.

...Com os movimentos sociais suscita novas sensibilidades humanas, sociais, culturais e pedagógicas, que se refletem na forma de ser professora-educadora, professor-educador. Refletem-se na forma de ver os educandos, o conhecimento, os processos de ensinar-aprender (ARROYO, 2008, p.17).

Vê-se, portanto, que o professor que mais se aproxima de respostas às necessidades formativas das necessidades discentes é o professor reflexivo, pois este é aquele que pensa, reflete, questiona. Para o professor reflexivo, intelectual crítico, como posto anteriormente, o método é apenas um instrumento, a ser adequado, para a transmissão do conhecimento, de forma reflexiva e crítica.

A competência profissional se refere não apenas ao capital de conhecimento disponível, mas também aos recursos intelectuais de que se dispõe com objetivo de tornar possível a ampliação e desenvolvimento desse conhecimento profissional, sua flexibilidade e profundidade, a análise e a reflexão sobre a prática profissional que se realiza constituem um valor e um elemento básico para a profissionalidade dos professores. (CONTRERAS, 2012, p.83-84).

Observa-se que há claras contradições na ação prática docente entre o professor técnico e o professor reflexivo. Novamente entende-se que enquanto o professor técnico se atem apenas a técnica, o professor reflexivo pensa, reflete, questiona, a transmissão do conhecimento, de forma reflexiva e crítica.

A pedagogia crítica reconhece as contradições que existem entre a característica de abertura das capacidades humanas que estimulamos em uma sociedade democrática e as formas culturais que são fornecidas e dentro das quais vivemos nossas vidas. A

pedagogia nunca deixa de existir enquanto existem tensões e contradições entre o que é e o que deveria ser. (GIROUX,1997, p.xix).

Exemplificando as posturas assumidas por professores técnicos e os professores reflexivos, como pensam e desenvolvem suas ações docentes, tomemos como exemplo dois professores de 1º semestre da disciplina de Teoria da Contabilidade. Ambos abordam a conceituação de ativo, passivo, receitas, despesas, perdas, ganhos e patrimônio líquido.

O professor técnico mantém uma postura meramente tecnicista, como pressupõe esta prática, e aborda o conteúdo de forma sistematizada, reproduzindo um roteiro pré-determinado, que utiliza há anos em suas aulas, atendo-se a apresentar os princípios, postulados e normas sem preocupar-se em estabelecer conhecimentos prévios de seus alunos e contextualizar sua prática pedagógica, enquanto o professor reflexivo, abordando o mesmo conteúdo, contextualiza suas explicações e retoma conceitos básicos, geralmente não apreendidos pelos alunos, e além de exemplificá-los, estabelece vínculos das descobertas conceituais com outras disciplinas do currículo do curso e até mesmo com disciplinas não nele elencadas, como história, sociologia, administração, dentre outras, e através da contextualização mostra aos alunos o quanto as Ciências Contábeis estão cotidianamente presentes em suas vidas, fazendo com que percebam que o conhecimento não é, e não pode ser segmentado.

É através de um processo pedagógico que permita às pessoas se tomarem conscientes do papel de controle e poder exercido pelas instituições e pelas estruturas sociais que elas podem se tornar emancipadas ou liberadas de seu poder e controle (ONOFRE, 2006, p.64).

Para que uma pedagogia crítica seja desenvolvida como forma de política cultural, é imperativo que tanto os professores quanto os alunos sejam vistos como intelectuais transformadores. (GIROUX, 1997, p.136).

1.2 Aprendizagem e formação de professores

A discussão sobre contribuição à boa aprendizagem perpassa a questões sobre formação de professores, políticas educacionais, currículo e seus impactos

sobre e enquanto agentes formadores e transformadores da educação, e esta discussão tem se ampliado gradativamente nos últimos tempos, e com isso também é ampliada a discussão sobre a superação da dicotomia teoria e prática relativa a estes temas.

Os professores do ensino superior são, embora muitos não admitam ou reconheçam, profissionais da educação, e que tem por obrigação a ênfase nos sujeitos do processo educacional: educadores, educandos, familiares e comunidade, enquanto autores e atores.

É inegável que as formações dos profissionais da educação, seja no ensino básico ou no ensino superior, são criticamente deficientes, o que se torna, já há muito tempo, uma questão crítica e urgente, que perpassa interesses políticos, mas que não deve ser justificativa para manutenção e perpetuação de situações educacionais onde a formação de pessoas é relegada a simples reprodução de conteúdos e ingerência do saber enquanto elemento de transformação social.

Quando Paulo Freire, filósofo da educação, considerado patrono da Educação Brasileira, define a educação como “ato político” é justamente pela necessidade cotidiana de avaliação de nosso trabalho, enquanto educadores, na construção de processos pedagógicos que propiciem a inclusão social, e não a exclusão, como até agora comumente vemos, e para que essa inclusão exista efetivamente é imprescindível que haja constante reflexão da realidade na qual se está inserido, compreendendo suas relações de poder e ideologias. É fundamental que sejam privilegiados os conteúdos sociais e elencarmos os conhecimentos significantes, que privilegiem o saber contextualizado da diversidade cultural para iniciar o processo ensino-aprendizagem dinâmico, mutável e contínuo, para que a partir destes conhecimentos significantes seja privilegiado o saber contextualizado das diversas culturas, para que estes possam, efetivamente, contribuir para a emancipação social do cidadão crítico, criativo e participativo.

O modo mais efetivo de colocar-se em prática propostas curriculares de efetiva transformação social é, enquanto educador, iniciar a prática de uma cultura acadêmica diferenciada, desvinculada do modelo dominante, onde haja

engajamento de professores, alunos, pais, gestores e demais atores dos processos educacionais.

Há de ter-se clara a necessidade de trabalho pedagógico real, que é aquele que se apresenta através das práticas cotidianas vivenciadas em sala de aula e que se torna claro através do que os alunos efetivamente aprendem, o que se evidencia a partir do momento em que o educador viabiliza a diversificação, possibilita a vivência do conteúdo vivo e próximo do aluno.

Isto me leva a suspeitar fortemente que a relação de ajuda ótima é aquela criada por uma pessoa psicologicamente madura. Em outras palavras, minha capacidade de criar relações que facilitem o crescimento do outro como uma pessoa independente é uma medida do desenvolvimento que eu próprio atinge. Sob certos aspectos, é uma ideia perturbadora, mas é igualmente fecunda e estimuladora. Isso mostra que, se estou interessado em criar relações de ajuda, tenho perante mim, para toda a minha vida, uma tarefa apaixonante que ampliará e desenvolverá as minhas potencialidades em direção à plena maturidade. (ROGERS, 2009, p. 67).

Verifica-se, portanto, o quanto e imprescindível o enfoque dos conteúdos em confronto com as realidades sociais de nossos alunos, que propõe contextualizações. Às instituições de ensino formal cabe preparar o aluno para o mundo e suas contradições, fornecendo-lhe, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, bagagem para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade, e justamente por isso não é viável, ao professor de Ciências Contábeis optar por uma única tendência pedagógica, mas sim adequar as que estão disponíveis, considerando o melhor de cada teoria à suas necessidades, que surgem conforme a prática educacional que difere quanto à atuação em grupos distintos, e mais ainda quando individualizados no processo de auxílio aos alunos.

O necessário à educação de qualidade é a apropriação de conteúdos formais historicamente acumulados, o confronto destes conteúdos com a realidade e com os conhecimentos trazidos anteriormente pelos alunos através de suas vivências, o desenvolvimento integral do indivíduo com o objetivo de ajudá-lo a transformar-se em agente capaz de intervir em seu contexto social, e como salienta Rogers (2009), é imperioso ao processo que haja sensibilidade.

Uma sensibilidade na compreensão que o vê como ele é para si mesmo e que o aceita como tendo tais percepções e sentimentos também auxilia.

Também como professor encontrei o mesmo enriquecimento sempre que abri canais por meio dos quais os outros pudessem se revelar. É por essa razão que tento, muitas vezes em vão, criar na aula um clima em que se possam exprimir os sentimentos, onde cada um possa ter opiniões diferentes das do professor ou dos colegas. Pedi muitas vezes aos estudantes “folhas de reação”, nas quais podem se exprimir individual e pessoalmente em relação ao curso. Podem indicar se as aulas vão ou não ao encontro das suas necessidades, podem dizer o que sentem em relação ao professor ou apontar as dificuldades pessoais que têm com respeito ao curso. Essas folhas de reação não têm quaisquer efeitos para avaliação. Por vezes, as mesmas aulas de um curso suscitam experiências diametralmente opostas. (ROGERS, 2009, p. 23).

Sabe-se que a organização da situação educacional é fundamental ao bom andamento do processo de aprendizagem, já que é esta situação é o espaço de vivência dos alunos, o espaço onde se dão as rotinas cotidianas e onde se estabelecem as relações dinâmicas entre professor-aluno e entre aluno-aluno, e baseado na questão do favorecimento do processo ensino-aprendizagem, o professor de Ciências Contábeis deve desenvolver um espaço que permita interações e trabalhos coletivos entre os alunos.

É imprescindível que o professor tenha claro que a educação é troca, é mutação, que o processo ensino-aprendizagem é contínuo e deflagrado de diversas formas, em diversos momentos, através de estímulos e interações, que podem ser facilitadas ou prejudicadas muitas vezes de acordo com suas ações, que de um modo não verbal, estabelecem o comportamento de resignação do aluno frente a si, estabelecido como detentor do conhecimento, do poder.

Como visto a aprendizagem não é, ou pelo menos não deveria ser, algo mecânico, burocrático, e onde a observação do posicionamento pessoal do professor frente ao todo é perceptível ao aluno, que pode ser beneficiado ou não, dependendo de suas intenções e percepções, já que:

À medida que o professor criar essa relação com a classe, o estudante se tornará um aluno com mais auto iniciativa, mais original, mais auto disciplinado, menos ansioso e direcionado pelos outros. Se o administrador, ou líder militar ou industrial, criar esse clima dentro de sua organização, então sua equipe se tornará mais auto responsável, mais criativa, mais apta a adaptar-se a novos problemas, e basicamente mais colaboradora. Parece-me possível

que estejamos testemunhando a emergência de uma nova área das relações humanas, na qual podemos especificar que dada a existência de certas condições de atitude, então a ocorrência de determinadas mudanças definíveis se dará. (ROGERS, 2009, p. 43).

O professor deve oferecer oportunidades que promovam o desenvolvimento psicossocial de seus alunos e que lhes ajude a entender o mundo em que vivem para que possam vive-lo melhor, e para isso o professor deve combinar pensamento e ação para alcançar com seus alunos seu objetivo.

A aprendizagem estabelece-se através de experiências integradas. Quanto mais ricas as experiências, melhor a aprendizagem, portanto, o trabalho docente tem que intencionalmente levar ao aluno à construção de conceitos, mas para que isso ocorra realmente é necessário que a realidade cotidiana do discente seja o alicerce que apoie toda construção cognitiva.

Há de partir-se da, e chegar à realidade do aluno, pois é nela que se consubstanciam subsídios necessários para promoção do desenvolvimento intelecto-social de cada indivíduo, para que com tal desenvolvimento este possa dominar seu meio físico e social entendendo, portanto, todas as relações de espaço, tempo e causalidade nele existentes.

Ao aluno deve ser proporcionada a chance de construir seus conceitos a partir de investigações e análises de dados, e nesse processo, o professor deixa de ser um mero transmissor de conhecimentos e o aluno, mero receptáculo deste conhecimento.

O professor não nasce feito. É necessária uma formação cuidadosa; essa é a função dos cursos de formação e das disciplinas pedagógicas, mas o ensino proporcionado nestes cursos não basta. A experiência de cada dia frente a uma classe e a contínua pesquisa é o que aperfeiçoará o educador, tornando-o cada vez melhor, mais seguro, mais apto a solucionar os problemas de aprendizagem apresentados pelos alunos.

Para que essa experiência seja válida, entretanto, é preciso que se renove.

Que cada dia seja realmente um novo dia, que cada ano seja um novo ano e, não, a repetição exata do que passou.

1.3 Exigências burocráticas ao professor de Ciências Contábeis (PA, PE, PPC, PPI e PDI)

Ao professor cabe, e interessa, também entender parte dos trâmites burocráticos que dizem respeito à educação ofertada pela instituição a qual está vinculado, ao menos a parte que lhe afeta diretamente e deve nortear seu trabalho educacional em sala de aula.

Compreender a importância do plano de aula, PA, plano de ensino, PE, do projeto pedagógico do curso, PPC, do projeto pedagógico institucional, do PPI e do projeto de desenvolvimento institucional, PDI, vai além de simplesmente conhecer suas existências, mas consubstancia-se em entendê-los e elenca-los enquanto elementos representativos de posicionamento e envolvimento social e educacional, onde são estabelecidas políticas e ações, transcendendo o mero aspecto técnico-burocrático de tais diretrizes.

As orientações ofertadas pelos PA, PE, PPC, PPI e PDI, aliadas ao currículo, devem, conforme Veiga (2004, p. 16), garantir “uma formação global e crítica para os envolvidos no processo, como forma de capacitá-los para o exercício da cidadania, a formação profissional e o pleno desenvolvimento pessoal”.

A preconização da legislação em vigor é de que os planos e projetos, aliados ao currículo, sejam elaborados e orientados respeitando, além da forma de orientação acadêmica, faculdades, centros acadêmicos, universidades, suas características de inserção geopolítico-sociais.

1.3.1 PA

O plano de aula é o documento pessoal do professor onde este inclui ao conteúdo a ser desenvolvido no decorrer de sua aula a organização de sua rotina letiva, suas intervenções junto aos alunos, suas estratégias diárias.

Basicamente o plano de aula é desenvolvido seguindo alguns passos básicos, tais como: Tema, Conteúdo, Estratégia, que é a técnica ou técnicas utilizadas para o desenvolvimento do conteúdo selecionado para a aula, Recursos, que são os materiais a serem utilizados durante a aula, Duração da aula, em tempo ou unidade de aulas e Avaliação.

Conforme o artigo 13, inciso II da LBD, cabe ao docente “elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”, além de, conforme o inciso III, também lhe ser incumbido “zelar pela aprendizagem dos alunos”, o que é reforçado pelo inciso IV quando salienta que, ao professor assiste ainda o dever de “estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento”.

1.3.2 PE

Plano de Estudos, também chamado Matriz Curricular, é a organização elencada das unidades curriculares, ou seja, das disciplinas, a serem efetivamente cursadas em período estipulado para a obtenção do grau de graduado em Ciências Contábeis.

De acordo com o Parecer CNE/CES nº 0289/2003, os conteúdos curriculares dos

[...] cursos de graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, deverão contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos que revelem conhecimento do cenário econômico e financeiro, nacional e internacional, de forma a proporcionar a harmonização das normas e padrões internacionais de contabilidade, em conformidade com a formação exigida pela Organização Mundial do Comércio e pelas peculiaridades das organizações governamentais, observado o perfil definido para o formando e que atendam aos seguintes campos interligados de formação:

I - Conteúdos de Formação Básica: estudos relacionados com outras áreas do conhecimento, sobretudo Administração, Economia, Direito, Métodos Quantitativos, Matemática e Estatística;

II – Conteúdos de Formação Profissional: estudos específicos atinentes às Teorias da Contabilidade, incluindo domínio das atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais, governamentais e não-governamentais, de auditorias,

perícias, arbitragens e controladoria, com suas aplicações peculiares ao setor público e privado;
III – Conteúdos de Formação Teórico-Prática: Estágio Curricular Supervisionado, Atividades Complementares, Estudos Independentes, Conteúdos Optativos, Prática em Laboratório de Informática utilizando softwares atualizados para Contabilidade. (CNE/CES nº 0289/2003, p. 5).

1.3.3 PPC

O Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Contábeis é o documento que manifesta, de forma criteriosa e detalhada quais os princípios da ação educativa de seu curso de graduação, em extrema sintonia e sincronia com as exigências, não apenas de mercado, mas sociais, de modo a garantir a formação integral do aluno enquanto pessoa ativa e transformadora da sociedade a qual pertence.

O PPC em consonância com o PPI fundamenta as tomadas de decisão da gestão pedagógica, da gestão acadêmica, bem como da gestão administrativa de cada curso, que apesar de independentes são intimamente relacionadas.

Assim como o PPI, o PPC de Ciências Contábeis deve ser elaborado de modo participativo, fruto de trabalho em equipe de docentes, discentes, ex-discentes, coordenação, representantes administrativos, funcionários em geral e comunidade, de modo a todos serem representados e terem suas necessidades contempladas do melhor modo possível.

Apesar da participação do docente na construção do PPC não ser impositiva, esta é implícita a sua função, já que, conforme Ranali e Lombardo (2006), este é o documento que norteará o exercício de sua docência.

1.3.4 PPI

O projeto pedagógico institucional é um elemento teórico-metodológico-político-filosófico e deve ser construído como resultante dos diversos atores envolvidos no contexto acadêmico, ou seja, nas diversas segmentações sociais oriundas das comunidades externa e interna da instituição, onde deve ser respeitada

toda diversidade sociocultural existente, de modo a estabelecer-se um pacto de comprometimento entre o político, o pedagógico, o administrativo e o organizacional.

O projeto pedagógico exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicação de seu papel social e clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo. (VEIGA e GONÇALVES, 1998, p.09).

O PPI, assim como qualquer projeto, deve ser desenvolvido, implantado, monitorado e corrigido ou adequado quando necessário for, contudo, para que este projeto cumpra sua função e não seja apenas mais um elemento *pro forma*.

[...] é necessário que as escolas, reconhecendo sua história e a relevância de sua contribuição façam uma autocrítica e busquem uma nova forma de organização do trabalho pedagógico que “reduza os efeitos da divisão do trabalho, da fragmentação e do controle hierárquico”. (VEIGA e GONÇALVES, 1998, p.22).

O PPI não é fruto de modismos ou marketing de diferenciação institucional. Já era orientado pela LDB nº 5.692/71, que solicitava a execução das orientações oriundas do poder central do MEC. Com a promulgação da atual LDB, a lei nº 9.394/96, há contemplação maior sobre o assunto em seus artigos 12,13 e 14, que determinam a autonomia das instituições na elaboração de suas propostas e incumbem não apenas as instituições de ensino, mas toda a comunidade por ela abarcada em princípio de gestão democrática.

É importante salientar que o PPI é o Projeto da IES que expressa e orienta as ações da comunidade acadêmica, suas práticas pedagógicas em todos seus cursos, assim como seu relacionamento com a comunidade externa e o mundo do trabalho, contudo, para que este projeto alcance êxito, é imperiosa a realização de prévia análise geral da instituição em suas diversas dimensões: infraestrutural, institucional, educacional e social.

O projeto pedagógico é um documento que não se reduz a dimensão pedagógica, nem muito menos ao conjunto de projetos e planos isolados de cada professor em sua sala de aula. O projeto pedagógico é, portanto, um produto específico que reflete a realidade da escola, situada em um contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciado. Em suma, é um instrumento para a ação educativa da escola em sua totalidade. (VEIGA e GONÇALVES, 1998, p.25).

É relevante ao professor de Ciências Contábeis entender o que é e qual a função do PPI, pois neste documento de diretrizes acadêmicas que lhe é possível conhecer, dentre outras importantes informações, não apenas o histórico institucional, mas também sua missão, visão, valores, mecanismos de inserção regional, atuação social, princípios filosóficos, suas políticas de ensino, de extensão, de pesquisa e de gestão, suas concepções sobre os processos de ensino e aprendizagem, seu currículo e processos avaliativos, internos e externos, além de seu perfil humano e profissional.

1.3.5 PDI

O PDI é um instrumento estratégico, podendo, a grosso modo, ser comparado ao Plano Estratégico de uma empresa, e como tal apresenta em seu escopo elementos alusivos às suas missão, visão, valores, estratégias, dentre outros.

Conforme o MEC, o poder central da educação brasileira, responsável por balizar as políticas públicas educacionais, o PDI incorpora os projetos, planos, objetivos, metas, regimentos e indicadores avaliativos, internos e externos, que compõem o espaço acadêmico.

Não apenas a LBD/96, assim como a lei nº 10.861/2004 indicam a importância da elaboração do PDI pelas IES, não apenas em seu momento inicial, de requisição de credenciamento, credenciamento e autorização, bem como no credenciamento, renovação de reconhecimento de cursos e autorização de cursos a serem ministrados fora das sedes universitárias.

Segundo orientações do decreto nº 5.773/2006, ao elaborar o PDI a equipe institucional deve ater-se à clareza e concisão, onde os dados elencados devem ser relevantes à análise de mérito proposta, o que permitirá, não apenas à IES identificar, monitorar e corrigir o cumprimento de suas metas institucionais firmadas, assim como ao MEC.

Outra característica do PDI é sua elaboração quinquenal, ou seja, a cada cinco anos há a elaboração de novo plano de desenvolvimento institucional, onde,

como anteriormente, são declaradas suas funções sociais, diretrizes pedagógicas, filosofia de trabalho, atividades acadêmicas, estrutura organizacional, etc., sempre com ênfase ao cumprimento do conjunto de normas vigentes.

A análise do PDI, considera, conforme o decreto nº 5.773/2006, as dimensões relativas ao perfil institucional, às gestões institucionais, as organizações acadêmicas, a infraestrutura, aos aspectos financeiros e orçamentários, a avaliação e ao acompanhamento do desenvolvimento institucional.

Cabe salientar que há grande diferença entre o PDI e o PPI. O PPI é o elemento de maior impacto no PDI, contudo, seu caráter é muito mais operacional, enquanto o caráter do PDI é estratégico, sendo este muito mais detalhado com relação aos indicadores avaliativos.

A articulação entre PPC, PPI e PDI e o Currículo de Ciências Contábeis é um dos elementos avaliativos considerados para a avaliação dos cursos de graduação do MEC/CONAES/INEP, instituída através da Portaria nº 563/2006.

1.4 Pedagogia, andragogia e heutagonia

A pedagogia é uma Ciência Social, que tem como objeto de estudo a educação em sua amplitude e, neste sentido, se coloca como ciência e investe em pesquisa porque está inserida na realidade e pode transformá-la, tanto porque conta com profissionais que estão agindo na sociedade, e aqui se contextualiza o poder do pedagogo, como porque sendo ciência social é capaz de pesquisar e pensar métodos para melhorar a realidade da sociedade.

À Pedagogia, enquanto estudo da educação e suas formas, e em constante evolução, apresenta a cada dia novas vertentes, não apenas de seus estudiosos formais, assim como de profissionais de outras áreas que buscam nela subsídios às necessidades sociais que se estabelecem, como a aprendizagem voltada especificamente a adultos, formal ou informalmente, a Andragogia que estabelece suas bases em motivações, interesses e experiências.

Assim como o aluno do curso de graduação em Ciências Contábeis, o professor também precisa adquirir competências afins, como a boa administração do tempo de orientação de estudo e pesquisa, disciplina, disposição para o compartilhamento dos novos conhecimentos produzidos (aprendizagem colaborativa) e interesse pela autoaprendizagem, que pode ser classificada como heutagogia, em que o aluno se torna responsável pelo desenvolvimento de seus estudos.

O termo heutagogia surge de outro, conhecido como Andragogia, termo desenvolvido por Malcolm Knowles (2005), e que designa o processo de acompanhar e mediar a aprendizagem do aluno adulto. A andragogia, com mais ênfase na compreensão do aprendizado do adulto por meio do autoestudo, origina a heutagogia. Ambas, andragogia e heutagogia, ajudam a enxergar como a aprendizagem pode se tornar mais humanizada e próxima da realidade do aluno, ou ainda ser contrária aos modelos tradicionais de educação imobilistas, estanques. A ideia de educação libertadora vai ao encontro da proposta do bacharelado em Ciências Contábeis que objetiva promover a autonomia do aluno. Uma vez que boa parte do público é predominantemente adulta, a autonomia é mais facilmente percebida, pois adultos querem entender por que têm de aprender algo ou o que os ajudará a solucionar seus problemas; também aprendem melhor quando estudam assuntos que sejam de valor imediato, por exemplo, análise de estudos de caso e questões-problema da realidade local. O aluno adulto aprende por intermédio de situações vivenciais e não por proposições teóricas. Desse modo, o currículo precisa ser pensado no sentido de atender à rede de interesses e necessidades deste aluno e dos problemas que muitos deles já vivenciam em seu trabalho. No processo andragógico, deve-se valorizar a experiência dos alunos, pois estes primeiro recorrem aos seus problemas profissionais, discutem-nos, para depois seguirem às consultas aos materiais didáticos oferecidos pelo curso.

Vale ressaltar que técnicas andragógicas vêm sendo utilizadas em empresas por meio de cursos corporativos já há algum tempo, e com resultados significativos que envolvem projetos desenvolvidos no ambiente de trabalho.

No contexto das Ciências Contábeis, a contribuição da andragogia e da heutagogia torna-se significativa quando estabelece concepções de planejamento do aprendizado adulto, de forma autônoma, associando a figura do professor como parceiro de sua aprendizagem; ou ainda quando promove a interação dos colegas de curso por meio da co-autoria dos trabalhos realizados, promovendo momentos de construção e socialização de novos conhecimentos.

1.5 Didática

Didática é a forma como o professor transforma em práxis o conteúdo de sua disciplina. Mesmo antes de ser estabelecida enquanto disciplina formal, a didática sempre permeou, não apenas a educação, mas todo e qualquer conteúdo transmitido, pois para que houvesse essa transmissão, sempre foi necessária a utilização de técnicas, mesmo que informais, para o alcance de tal objetivo.

Atualmente a Didática é matéria de estudo da Pedagogia, e seus objetos são as técnicas pedagógicas, ou seja, os modos mais adequados e eficazes de como transmitir o conhecimento para que sejam compreendidos e assimilados, podendo ser enfocada sob as abordagens de ensino tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sociocultural.

A abordagem sociocultural, ao percorrer todas as outras, delas extraindo saberes validados e refutando aqueles que não se enquadram no dinamismo que a sociedade atual vive, insere a prática pedagógica na prática social e em suas inter-relações. Isto é, não excluindo as experiências trazidas pelos alunos e tampouco tornando as experiências do professor o centro do processo. Por buscar a construção do conhecimento, nega a abordagem tradicional no aspecto em que o aluno é um ser passivo, uma página em branco, cabendo ao professor preenchê-la, mas ao mesmo tempo se serve de aspectos da abordagem tradicional quando valoriza a importância da sistematização do conhecimento para a mediação dos saberes.

Segundo Imbernón (2011, p. 59), há três conhecimentos que devem, obrigatoriamente, compor a formação profissional do professor: o conhecimento

científico, oriundo de sua formação específica; o conhecimento psicopedagógico, oriundo de disciplinas pedagógicas complementares à formação específica e o conhecimento cultural.

Nesse sentido, a concepção aqui adotada se baseia na proposta de que a metodologia e os recursos utilizados não são um fim em si, mas resultados da experiência do docente e da dinâmica social, o que faz, portanto, que quando há em mente a construção do conhecimento as abordagens de ensino não devem ser apenas centradas na cognição e tampouco com base nas experiências, como prevê o modelo comportamentalista, pois quando há bases na abordagem sociocultural, há de refletir-se sobre a proposta de diálogo crítico, onde a relação professor-aluno-professor se dá na perspectiva horizontal, isto é: todos são sujeitos do conhecimento.

O professor procuraria permitir aos alunos conhecerem a experiência específica e os conhecimentos que possui num determinado domínio, possibilitando-lhes o recurso à sua competência. Não gostaria, porém, que eles se sentissem obrigados a utilizá-lo desse modo. Desejaria que eles soubessem que sua própria forma de pensar sobre esse campo, de organizá-lo, estaria à sua disposição, mesmo através de uma exposição oral, se o desejassem. Gostaria que isso fosse considerado uma oferta, que tanto pode ser aceita como recusada.

Procuraria tornar-se conhecido como um provedor de recursos, O professor estaria disposto a considerar as possibilidades de conseguir, como fonte de referência, qualquer informação que um indivíduo ou todo o grupo seriamente pretendesse para aumentar seus conhecimentos.

Ele procuraria fazer com que a qualidade da sua relação com o grupo fosse tal que seus sentimentos estivessem à disposição de todos, sem os impor e sem se tomarem uma influência restritiva. Poderia assim compartilhar o entusiasmo e a excitação da sua própria aprendizagem, sem insistir para que os estudantes seguissem os seus passos; as atitudes de desinteresse, de satisfação, de espanto ou de agrado que adotasse frente às atividades individuais ou de grupo não se tornariam recompensas ou punições para os alunos. Ele gostaria de poder dizer, simplesmente, de si para si mesmo: "Não gosto disso", e gostaria que o aluno pudesse também dizer com igual liberdade: "Mas eu gosto." (ROGERS, 2009, p. 333).

A transmissão do conhecimento é a espinha dorsal do processo educacional e, essa transmissão ocorre através da indissociabilidade dos conteúdos a serem trabalhados e das realidades sociais nas quais seus atores estão inseridos, pois não é satisfatório apenas a transmissão de conteúdos que não se fundam ao seu significado social e humano. Nesta proposta pedagógica a função de educador é

relacionar os conteúdos a serem transmitidos com a vivência dos educandos, permitindo assim a apreensão destes de maneira crítica por parte dos alunos, sendo o professor um interventor que leva o aluno a acreditar em si, em suas possibilidades e potencialidades e ajuda através de subsídios que lhes proporcionarão conhecimentos.

Em uma situação de ensino e aprendizagem, seja presencial ou à distância, a abordagem pedagógica tratada pelo professor deverá se pautar nos objetivos educacionais (o quê e por que), no domínio do que se deseja desenvolver com os alunos (como) e na realidade dos envolvidos no processo (para quem). Com todas essas competências, o professor estará dotado de técnicas, conhecimentos didático-pedagógicos que, aliados à sua vivência prática, envolverão e estimularão os discentes para uma aprendizagem dinâmica. (SANTOS, 2013, p. 57 - 58).

1.6 Metodologia de ensino

Etimologicamente metodologia significa “estudo do método”, contudo, em educação, metodologia transcende este significado tão amplo e ao mesmo tempo tão restrito.

Em princípio, ao pensar-se em metodologia, há muitas vezes a falsa ideia de que o método, que é um instrumento, suprirá todas as necessidades do docente de Ciências Contábeis em transmitir seus conhecimentos aos alunos de modo a assegurar suas totais e irrestritas compreensões, porém, como dito, esta é uma falsa ideia, pois o trabalho educacional é o trabalho com pessoas; e pessoas são diferentes entre si, com intenções e pretensões diferentes.

A metodologia da educação em Ciências Contábeis não é um fim em si, mas o princípio em si. A metodologia não deve ser entendida enquanto um encadeamento de exercícios metodológicos descontextualizados da sociedade a qual representa, mas sim enquanto elemento de mediação do conhecimento contábil acumulado desde tempos imemoriais, enquanto agente facilitador da aprendizagem de uma ciência tão instigante quanto à contabilidade. Metodologia é, portanto, o caminho a ser trilhado por docentes e discentes em busca de identidade, crescimento e desenvolvimento.

Há, conforme Vilarinho (1985), três modalidades básicas de metodologias, cada qual se diferenciando por características específicas: métodos de ensino individualizados, métodos de ensino socializados e métodos de ensino sócio individualizados.

Os métodos individualizados enfatizam a necessidade de atendimento às diferenças pessoais de cada aluno, onde devem ser considerados e respeitados seus interesses, aptidões, ritmo de aprendizagem, dentre outras variáveis. Na metodologia individualizada o contato aluno-aluno não é estimulado, e quando ocorre é de maneira acidental, não relevante.

As metodologias socializadoras objetivam principalmente a relação social do grupo, onde o trabalho e aprendizagem são frutos coletivos, portanto, como ênfases encontram-se o trabalho em grupo, a troca de experiências significativas entre os componentes do grupo, em níveis afetivo, cognitivo, social, etc.

Métodos de ensino sócio individualizados são aqueles que tendem a unir e equilibrar os métodos anteriormente descritos, considerando de extrema importância não apenas a ação individual, mas sua relação e impacto na ação coletiva, o que promove não apenas a aprendizagem individual, mas propicia a este indivíduo a inserção no meio social ao qual está vinculado.

Modalidades Básicas	Técnicas	Aplicações
Individualizado	Estudo Dirigido	Estimular método de estudo e pensamento reflexivo. Levar a autonomia intelectual. Atender a recuperação de estudos.
	Ensino por fichas	Revisão e enriquecimento de conteúdos
	Instrução programada	Apresentação de informações em pequenas etapas e sequência lógica. Fornece recompensa imediata e reforço. Permite que o aluno caminhe no seu ritmo próprio.
	Ensino por módulos	Leva o estudante a responsabilidade no desempenho das tarefas propostas. Propõe ao aluno os objetivos a serem atingidos e variadas atividades para alcançar esses objetivos.
Socializado	Discussão em pequenos grupos Estudo de casos	Troca de ideias e opiniões face a face. Resolução de problemas. Busca de informações. Tomada de decisões.

	Discussão 66 ou Phillips 66	Revisão de assuntos. Estímulo à ação. Troca de ideias e conclusão
	Painel	Definir pontos de acordo e desacordo. Debate, consenso e atitudes diferentes (assuntos polêmicos)
	Painel Integrado	Troca de informações. Integração total (das partes num todo). Novas oportunidades de relacionamento.
	Grupo de cochicho	Máximo de participação individual. Troca de informações. Funciona como meio de incentivação. Facilita a reflexão.
	Discussão dirigida	Solução conjunta de problemas. Participação de todos os
	<i>Brainstorming</i>	Criatividade (Ideias originais). Participação total e livre.
	Seminário	Estudo aprofundado de um tema. Coleta de informações e experiências. Pesquisa, conhecimento global do tema. Reflexão crítica.
	Simpósio	Divisão de um assunto em partes para estudo. Apresentação de ideias de modo fidedigno. O grupão faz a conferência do que foi apresentado.
	GVGO ou Grupo na Berlinda	Verbalização. Objetividade na discussão de ideias. Capacidade de análise e síntese.
	Entrevista	Troca de informações. Apresentação de fatos, opiniões e pronunciamentos importantes.
	Diálogo	Intercomunicação direta. Exploração, em detalhe, de diferentes pontos de vista.
	Palestra	Exposição menos formal de ideias relevantes. Sistematização do conteúdo. Comunicação direta com o grupão.
	Dramatização	Representação de situações da vida real. Melhor rendimento e compreensão dos elementos.
Sócio individualizado	Método de Projetos	Realiza algo de concreto. Incentiva a resolução de problemas sugeridos pelos alunos. Exige trabalho em grupo e atividades individuais.
	Método de problemas	Desenvolve o pensamento reflexivo. Desenvolve o pensamento científico.
	Unidades didáticas	Compreensão do "todo" a ser estudado. Incentivo ao aluno e a criatividade, flexibilidade nas atividades. Permite organização do conteúdo aprendido.
	Unidades de Experiências	Aplicação de conceitos teóricos na prática. Permite ao aluno uma análise crítica e a reconstrução da experiência social.
	Pesquisa como atividade discente	Desenvolve o gosto pelo estudo científico. Leva o aluno a distinguir a pesquisa pura da aplicada. Utiliza-se de diversas técnicas de coleta de dados. Utiliza-se do método científico.

Quadro 2: Modalidades básicas, técnicas e aplicações.

Fonte: Vilarinho (1985, p. 52-53).

Ao professor cabe decidir qual, ou quais, métodos usar, mas esta decisão de uso deve pautar-se em sua experiência docente e em seus objetivos educacionais, considerando ainda a etapa na qual se encontra o processo de ensino relativo a seus alunos e o tempo disponibilizado ao desenvolvimento de atividades que tragam efetivas contribuições à aprendizagem, assim como a estruturação do conteúdo abordado, o tipo de aprendizagem envolvida no processo, as facilidades e indisponibilidades matérias, além da aceitação por parte dos alunos.

Um professor motivado que contagia seus alunos é um bom começo para o sucesso no magistério.

Porém, há necessidade de avaliar cuidadosamente o público-alvo, o perfil e todas as peculiaridades dos nossos alunos.

Por exemplo, se partirmos da ideia de que a teoria deve vir sempre antes da prática, como verdade absoluta, imagine um professor de teclado ensinando uma criança de sete anos a tocar esse instrumento.

Para aprender a tocar instrumento, informática, línguas e até mesmo a falar (quando criança), começa-se com prática, exercício, experiências, para, mais à frente, se falar em teoria ou “filosofar” sobre o porquê, sobre a origem das coisas.

Na verdade, antes de mais nada, queremos ver nossos discípulos motivados, ansiosos para a aula seguinte.

Segundo Mager, quando o ensino “modifica um aluno numa direção indesejável (isto é, se tem os efeitos colaterais desnecessários ou prejudiciais, tais como reprimir a motivação), não o consideramos eficaz, e sim pobre, ou mesmo danoso”. (MARION e MARION, 2006, p. 40).

A capacitação do aluno para seu exercício social e profissional é um compromisso para com a cidadania, pois como elucida Frankl (2003), o homem não é composto pela soma corporal, anímica e espiritual; ao contrário, ele é a totalidade do corpóreo-anímico-espiritual.

Portanto, sob esta ótica, ninguém é uma *tábula rasa*³⁴, uma folha em branco que deve ser preenchida. A pessoa é fruto de sua vivência, de suas experiências.

Como elucidam Marion e Marion (2006, p. 14), ao falar-se “sobre ensino não podemos restringi-lo apenas a professores ou àqueles que querem investir na carreira acadêmica. Mas há um significado muito mais amplo que este”.

³⁴ Expressão em latim que significa tábua raspada, em tradução livre. Nota da autora.

É importante o entendimento de que as técnicas metodológicas são reflexos de momentos histórico-sociais, carregando em si, portanto, representações da sociedade a qual pertencem, e que não são esquemas mecânicos universalmente aplicáveis, padrões imutáveis ou receitas prontas a serem reproduzidas sem adaptações.

A compreensão de que a metodologia é uma diretriz, um esboço de direcionamento e não um produto acabado, estanque, de aplicabilidade e resultados com garantias totais e irrestritas é que faz com que o professor intente assegurar a seus alunos a construção constante do conhecimento, e não sua mera reprodução.

Esta construção do conhecimento individual do aluno e coletivo da turma ocorre através da contextualização do conteúdo desenvolvido, que tem o objetivo de dar sentido aos conceitos. Se o aluno não fizer esta ligação com seu dia-a-dia dificilmente irá se interessar, pois tudo lhe é muito vago, um conhecimento abstrato sem utilização prática em sua vida. Não basta ensinar fórmulas prontas e com aplicações definidas, é preciso dar sentido, fazer o aluno pensar, deduzir fórmulas, mostrar a origem e a aplicabilidade das mesmas, transformar informação em conhecimento.

Em outras palavras, o ensino não pode ser estabelecido na sua plenitude mediante padrões e fórmulas fixas, mas há necessidade de lançar o nosso coração, valores humanos, aspectos culturais e, às vezes, até valores espirituais, para que ele alcance seus objetivos. Portanto, o ensino no seu sentido lato (desde educação no lar até no campo profissional, saúde, escola etc.) deve ser não apenas considerado no seu lado metodológico tecnicamente falando, mas também temperado com o lado “educador” de quem ensina, trabalhando com suas emoções, com o coração. (MARION e MARION, 2006, p. 15).

1.7 Avaliação

A escolarização traz aos educandos, desde seu primeiro contato, a aquisição sistematizada e organizada de conhecimentos formais, que se estruturam de maneira diferenciada dos conhecimentos que estes já possuíam, até então de maneira espontânea e não sistematizada, o que perdura no ensino superior.

O atual estado em que se encontram as instituições educacionais em relação à avaliação da aprendizagem é que estas utilizam a avaliação como forma de seleção e verificação, separando os alunos “bons” dos “ruins”, os “capazes” dos “incapazes” e os “aptos” dos “inaptos”. Essa prática classificatória termina deixando de lado a grande maioria dos alunos, além de, como salienta Perrenoud (1999, p. 9), a “avaliação inflama necessariamente as paixões, já que estigmatiza a ignorância de alguns para melhor celebrar a Excelência de outros”.

Para Luckesi, avaliar tem sua raiz na palavra latina *a-valere*, o que significa “dar valor”, enquanto avaliação tem seu significado

formulado a partir das determinações da conduta de ‘atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação...’, que, por si, implica um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliado. Isto quer dizer que o ato de avaliar não se encerra na configuração do valor ou qualidades atribuídas ao objeto em questão, exigindo uma tomada de posição favorável ou desfavorável ao objeto de avaliação, com uma conseqüente decisão de ação (LUCKESI, 1998, p. 71-78).

Avaliação é um processo contínuo de aprendizagem no qual se deve manter a interação entre professor e aluno, e por isto não pode ser vista como método de reprovação, mas sim como um método para promover o conhecimento participativo, coletivo e construtivo entre este professor e este aluno.

A avaliação não serve para avaliar somente o aluno, mas também serve para avaliar o professor e sua equipe pedagógica.

Dentro do processo avaliativo existem as avaliações formal e informal, onde a avaliação informal ocorre ao longo do caminho da avaliação formal, aparecendo tanto como registro como comentários, fornecendo as bases para *feedback* sobre o desempenho do aluno, enquanto que a avaliação formal é composta por práticas usadas para mensurar a aprendizagem usando a nota como instrumento e a informal são atividades que não tem por objetivo a nota finda em si.

[...] a adoção de conceitos nas escolas e universidades alcançou alguns resultados, de fato significativos, em termos da oposição estabelecida em relação ao privilégio da mensuração [...] Pela própria complexidade da tarefa avaliativa, o uso dos conceitos evita o

estigma da precisão e a arbitrariedade decorrente do uso abusivo das notas. (HOFFMANN, 2014a, p. 52-53).

A avaliação se divide em diversas modalidades como formativa, diagnóstica, somativa entre outras.

A avaliação formativa promove a preocupação em formar melhor o aluno através da valorização de outras esferas importantes do processo de ensino/aprendizagem, como a relação de parceria autônoma entre professor e aluno na construção do conhecimento. Por meio de um acompanhamento contínuo e diferenciado, pretende-se considerar o processo de aprendizado do estudante em sua forma plena e, além disso, permitir que o próprio professor aprimore continuamente suas estratégias de ensino.

A avaliação somativa é o tipo de avaliação que ocorre ao final da instrução com a finalidade de verificar o que o aluno efetivamente aprendeu. Inclui conteúdos mais relevantes e os objetivos mais amplos do período de instrução, cujo instrumento de mensuração é a nota, que fornece ao aluno a informação quanto ao nível de aprendizagem alcançado, o que representa nossa mais tradicional forma avaliativa.

A essência de uma prática avaliativa significativa, não como algo pontual como no momento no qual um aluno é submetido a uma prova, é a continuidade de uma formação e construção do conhecimento através da vivência educacional, e não como, infelizmente a maioria das instituições faz, considerando a avaliação como o momento ideal ou único para perceber o que o aluno aprendeu ou deixou de aprender sem considerar sua evolução e prontidão educacional, o que se constitui em uma prática classificatória, em um simples ritual de aprovar ou reprovar alunos, em dizer quem é bom ou ruim, e

[...], não satisfeita em criar fracasso, empobrece as aprendizagens e induz, nos professores, didáticas conservadoras e, nos alunos, estratégias utilitaristas. A avaliação formativa participa da renovação global da pedagogia, da centralização sobre o aprendiz, da mutação da profissão de professor: outrora dispensador de aulas e de lições, o professor se torna o criador de situações de aprendizagem “portadoras de sentido e de regulação”. As resistências não atingem, portanto, unicamente a salvaguarda das elites. Elas se situam cada

vez mais nos registros das práticas pedagógicas, do ofício do professor e do ofício do aluno! (PERRENOUD 1999, p. p. 18).

Esta postura tradicionalista acaba por negar o real sentido da avaliação, que é o de acompanhar o processo de desenvolvimento e aprendizagem objetivando sua melhoria.

Os processos ensino/aprendizagem são algo formativo, onde se consideram habilidades, a compreensão dos conteúdos e o desenvolvimento cognitivo dos alunos, onde a avaliação deve, portanto, observar o que o aluno aprendeu ou deixou de aprender, partindo de um ponto inicial e não possuindo uma terminalidade. Conforme Hoffmann (2014b, p. 23), “o papel do avaliador é questionar-se permanentemente sobre tais sentidos, de como o aluno aprende e de como o avaliador interpreta [...] e assim, [...] o processo avaliativo é fundamentalmente uma relação que se estabelece entre os alunos e os professores”.

A avaliação é muito abrangente e complexa, pois consiste em algo construtivo e formativo, onde o critério maior é analisar como o conhecimento está sendo formado cognitivamente pelo aluno e como esse aluno assimila e acomoda o conhecimento, verificando o que aprendeu e aquilo que ainda deve aprender, considerando assim a zona de desenvolvimento proximal deste aluno.

A prática da avaliação real é extremamente trabalhosa, requerendo muito tempo, atenção e dedicação do professor, e por isso, infelizmente a avaliação criteriosa ainda é incomum, sendo que a maioria dos professores ainda fazem uso de práticas seletivas e classificatórias em que os educandos são submetidos a responderem exercícios prontos e a provas objetivas, o que "eleva" ao mínimo a potencialidade dos alunos. Esta prática de avaliação limita também as chances dos professores de enriquecerem seus conhecimentos a partir do diálogo da relação com seus alunos.

O modelo de avaliação, diagnóstica e formativa, consiste em formar o aluno como uma pessoa dotada de conhecimento e senso crítico, onde o aluno é capaz de argumentar, defender e criar suas próprias ideias. Nesta perspectiva, o aluno tem que ser o questionador dos conteúdos e construir seu conhecimento junto e em

conjunto com seu professor, sendo que o processo educativo se prolonga por toda sua vida, o que ultrapassa a ideia de que a formação educacional vai somente até um determinado momento, o que apenas ratifica a ideia de que a pessoa está em constante aprendizagem.

A avaliação deve objetivar a indicação do que o aluno ainda precisa e pode aprender. Fundamenta-se nos pressupostos de aprendizagem que a consideram a partir dos seus aspectos cognitivos, afetivos e relacionais, que obviamente entende o aluno como pessoa. Consiste em proporcionar aprendizagens significativas e funcionais, que se aplicam em diversos contextos e se atualizam o quanto e quando for preciso para que o processo se estabeleça de maneira dinâmica e contínua.

As características básicas da avaliação almejada são as das práticas contínuas e integradas ao fazer diário do professor em sala de aula, sendo assim ações globais que levem em conta toda análise do desenvolvimento do aluno, em suas inúmeras capacidades: motora, cognitiva, relações interpessoais, etc.

A avaliação não deve possuir instrumentos padronizados para sua execução. Cabe ao professor de Ciências Contábeis atentar-se à realidade dos alunos, considerando aquilo que ele já sabe, aquilo que ele já conhece para que melhor possa promover a aprendizagem. Este tipo de avaliação deve levar em conta toda a diversidade educacional a que o aluno está inserido ou submetido. Por isso, professor que adere à avaliação como instrumento formativo, como método avaliativo, deverá sempre atentar-se ao processo ensino / aprendizagem, pois um erro avaliativo do professor, poderá resultar na deficiência futura de aprendizagem para os alunos.

[...] avaliar é – cedo ou tarde – criar hierarquias de excelência, em função das quais se decidirão a progressão no curso seguido, a seleção no início [...], a orientação para diversos tipos de estudos, a certificação antes da entrada no mercado de trabalho e, frequentemente, a contratação. Avaliar é também privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um aluno modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outros... (PERRENOUD 1999, p. 9).

A avaliação do professor deve se basear, também, na avaliação deste

professor por si. Nesse caso, ele deve se auto avaliar quanto a seus programas, projetos, materiais pedagógicos, recursos, dentre tantas outras variáveis.

A avaliação profissional do professor preocupa-se essencialmente com os resultados de suas ações educativas, em particular, as relativas a ensinar e aprender. Deve ser um processo contínuo e aberto, no qual o professor, seus apoios pedagógicos e administrativos, reflitam sobre seus modos de atuação e os resultados de suas atividades em busca da melhoria da academia como um todo.

Ao se realizar uma avaliação profissional não se espera eliminar todas as discordâncias, dúvidas e contradições características do cotidiano acadêmico. No entanto, esta avaliação deve contribuir para revelar e estimular a identidade própria de cada docente, preservando também a pluralidade de opiniões que é constitutiva de qualquer relação educacional.

Esta avaliação introduz um componente novo e estimulante no âmbito da academia, pois requer do professor capacidade de auto discriminação, disponibilidade para o diálogo e sentido de participação.

A importância do professor de Ciências Contábeis de auto avaliar-se está no fato de que, sendo o mediador do conhecimento, o ator que facilita as coisas acontecerem, é, também o que estabelece e facilita o diálogo entre si e seus alunos, o que, subsidiado por uma boa e séria avaliação permitirá a construção de um diálogo efetivo.

É inegável que há necessidade de avaliações, contudo, estas avaliações não devem e não podem ser um fim em si. Devem ser instrumentos avaliativos realmente utilizados para melhoras significativas no processo educativo, pois quando o professor conhece os pontos fortes e fracos de seus alunos, bem como os seus, tem possibilidades de desenvolver estratégias de melhoria e conhecer os mecanismos necessários para pô-la em prática e ultrapassar dificuldades, bem como para aproveitar as oportunidades que o contexto lhe oferece para melhorar a sua oferta educativa e o seu desempenho.

O instrumento avaliativo deve ser visto, sobretudo, como uma ferramenta para obtenção de dados, ele deve estar em perfeita consonância com o propósito e o foco do estudo o que faz com que o claro estabelecimento de objetivos a serem atingidos seja o primeiro passo a ser dado. Dessa forma, o professor delineará, não só o que será feito, quem será atingido e quais ações serão realizadas com os resultados do estudo, mas também fornecerá a orientação para a estrutura e o conteúdo do instrumento, o que possibilitará a obtenção de dados válidos, confiáveis e úteis, evitando-se desperdícios, pois o processo avaliativo, não pode se limitar à verificação da aprendizagem de conteúdos ou atividades, usando-se tão somente os instrumentos de provas e notas, embora façam parte desse processo. Por isso a avaliação deve contemplar uma concepção mais ampla, uma vez que envolve formação de juízos e apreciação de aspectos qualitativos, pois é um instrumento essencial no desenvolvimento social, afetivo e cognitivo.

A função mais importante da avaliação da aprendizagem no contexto do ensino superior é ajudar o aluno a aprender e ao professor ensinar, determinando também quanto e em que nível os objetivos estão sendo atingidos. É fundamental que se tenha uma visão sobre o aluno como um ser social e político, capaz de atos e fatos, dotados de experiências e em conformidade com o senso crítico, sujeito de seu próprio desenvolvimento.

1.8 Abordagens pedagógicas

1.8.1 Abordagem Tradicional

Na abordagem tradicional de ensino os processos ensino-aprendizagem não há preocupação com teorias educacionais, sendo esta abordagem validada pelas práticas empíricas através dos tempos, onde a principal função da escola é transmitir os conhecimentos formalmente acumulados através do tempo e preparar os alunos para assumirem seus papéis na sociedade, propiciando a manutenção do modelo social vigente, onde a elite dominante detém os poderes políticos e sociais.

Nesta perspectiva à educação cabe o papel de elemento de ajuste social, para que não haja rupturas ou alterações no sistema socioeconômico.

Os processos de ensino-aprendizagem enfatizam as situações de submissão do aluno ao professor, onde este detém todo saber, e poder, e onde o aluno é agente passivo, inerte no processo de sua educação. Os conteúdos são transmitidos pelo professor e devem ser incorporados, sem reflexão, pelo aluno, que deve reproduzir os modelos vigentes.

Nesta abordagem os modelos pedagógicos devem ser seguidos *ipsis litteris*³⁵, pois caso contrário o processo educativo não surtirá o efeito desejado e não será educado, ou seja, não adquirirá o hábito de reprodução do sistema ao qual pertence.

O ensino baseia-se na quantidade de transmissão de informações sistematizadas, noções, conceitos e formalismos.

A relação entre professor e aluno na abordagem tradicional é verticalizada, onde a polarização superior é pertencente ao professor, detentor e transmissor dos conhecimentos historicamente acumulados e sistematizados, enquanto ao aluno cabe o polo inferior, no qual a postura desejada é a de recepção passiva e irrestrita do que lhe é possibilitado conhecer.

Metodologicamente a abordagem tradicional utiliza-se do método expositivo, no qual o professor é o elemento ativo na transmissão do conhecimento, tendo os alunos como plateia passiva a sua oralização.

Não há atividades reflexivas, ficando a cargo o professor expor e demonstrar os conteúdos determinados e aos alunos cabendo suas reproduções sistemáticas, automáticas e sem variações.

A avaliação exige do aluno a total e irrestrita reprodução do conteúdo a ele apresentado em aula, sem possibilidade de variação ou interpretação. Quanto mais

³⁵ Literalmente, em tradução livre do latim pela autora.

reprodutivas forem suas respostas durante o processo avaliativo, melhor o aluno será considerado, cabendo-lhe um conceito maior em uma escala de valores métricos, de 0 a 10, de 0 a 100, ou conceituais, de bom a ruim, de ótimo a excelente.

Nesta abordagem a figura máxima dos processos ensino-aprendizagem é o professor.

1.8.2 Abordagem Comportamentalista

A abordagem comportamentalista, também conhecida como behaviorismo³⁶, entendem que as experiências, as experimentações e vivências, são as bases do conhecimento, portanto, esta abordagem evidencia-se pelo empirismo, ou seja, considera que o conhecimento é resultante das experimentações diretas do aprendiz.

Por ser uma abordagem oriunda de teorizações da área da psicologia caracteriza-se por seu rigor científico quanto ao planejamento, condução, implementação e avaliação do processo educacional.

O ensino é resultado das respostas que o aluno apresenta às análises propostas, considerando como variáveis padrões comportamentais pré-determinados, estabelecidos em categorias, habilidades ou atitudes a serem desenvolvidas ou modificadas.

Na abordagem comportamentalista a escola exerce o papel de agente educativo, com forte controle dos comportamentos desejados a serem efetivados.

Como na abordagem tradicional à escola cabe zelar pela manutenção do poder social vigente através da transmissão de conteúdos socialmente aceitos.

Os processos ensino-aprendizagem baseiam-se nas proposições de Skinner³⁷, que como behaviorista defendia que a aprender é uma “mudança

³⁶ Do inglês *behavior*, que significa comportamento. Nota da autora.

³⁷ Burrhus Frederic Skinner (1904 — 1990). Psicólogo americano.

relativamente permanente em uma tendência comportamental e/ou na vida mental do indivíduo, resultantes de uma prática reforçadora” (Rocha, 1991, p.28).

Há reforços comportamentais, premiações e punições, que orientam as atividades de aprendizagem, portanto, para a abordagem comportamentalista não há um modelo ideal de instrução educacional, pois os sistemas são eficientes quando bem planejados e executados pelo professor intentando os objetivos propostos.

A relação professor-aluno também é polarizada, como na abordagem tradicional, contudo, nesta abordagem o professor é responsável por controlar com rigores científicos o processo de aprendizagem, maximizando o desempenho dos alunos através de reforços comportamentais como premiações e punições.

O professor é um contingenciador de reforços comportamentais para que ocorra aumento das respostas esperadas socialmente dos alunos.

A metodologia utilizada nesta abordagem consiste em fazer uso de qualquer estratégia ou tecnologia que reforce ou estabeleça os comportamentos sociais pré-estabelecidos, já que para Skinner (1987, p. 402), “educação é o estabelecimento de comportamento que seja vantajoso para o indivíduo e para os outros em um tempo futuro. O educar envolve a atuação de alguém em relação a outrem”. Não preocupação com entendimento dos motivos que tornam possível a aprendizagem, apenas com relação ao fornecimento dos elementos necessários ao reforço comportamental desejado.

A avaliação comportamentalista respeita o ritmo de aprendizagem individual do aluno, contanto que este adquira o comportamento desejado pelo professor, estando esta direta e intencionalmente vinculada aos objetivos anteriormente estabelecidos, ocorrendo ao final do processo para garantir a percepção de aquisição do comportamento.

1.8.3 Abordagem Humanista

O princípio da abordagem humanista consiste em observar como elemento principal do processo educacional o aluno enquanto sujeito ativo, sendo, portanto, a ênfase desta abordagem.

As relações interpessoais entre os envolvidos nos processos ensino-aprendizagem, entre professor-aluno e aluno-aluno, propiciam a troca de informações entre as partes e, conseqüentemente resulta em crescimento.

Na visão humanista o desenvolvimento educacional é centrado na personalidade individual do aluno, dependendo da maneira como este estabelece seus processos de construção do conhecimento, agindo de forma integral enquanto pessoa.

Nesta abordagem não há ênfase em conteúdos ou no professor, que apenas é o facilitador da aprendizagem.

A escola é o ambiente no qual ao aluno são ofertadas as condições necessárias ao seu desenvolvimento integral, propiciando-lhe principalmente autonomia. Cabe, então, a escola o estabelecimento de um clima educacional, de comprometimento institucional onde haja liberdade total à aprendizagem.

Os processos de ensino-aprendizagem, por serem centrados na pessoa, pressupõem técnicas não diretivas.

A não diretividade pretende ser um método não estruturante do processo de aprendizagem, pelo qual o professor se abstém de intervir diretamente no campo cognitivo e afetivo do aluno, introduzindo valores, objetivos, etc., constituindo-se apenas um método informante do processo, não dirige propriamente esse processo, mas apenas se limita a facilitar a comunicação do estudante consigo mesmo, para ele mesmo estruturar seu comportamento experimental. (PUENTE, 1978, p.73).

A qualidade de um envolvimento pessoal – a pessoa, como um todo, tanto sob o aspecto sensível quanto sob o aspecto cognitivo, inclui-se de fato na aprendizagem. Ela é auto iniciada. Mesmo quando o primeiro impulso ou estímulo vem de fora, o senso da descoberta, do alcançar, do captar e do compreender vem dentro. É penetrante.

Suscita modificação no comportamento, nas atitudes, talvez mesmo na personalidade do educando. É avaliada pelo educando. Ele sabe se está indo ao encontro de suas necessidades, em direção ao que quer saber, se a aprendizagem projeta luz sobre a sombria área de ignorância da qual ele teve experiência. O lócus da avaliação pode-se dizer, reside afinal, no educando. Significar é a sua essência. Quando se verifica a aprendizagem, o elemento de significação desenvolve-se, para o educando, dentro da sua experiência como um todo. (ROGERS, 1972, p.5).

O relacionamento professor-aluno é estabelecido no fato do professor ser um facilitador de aprendizagem e não detentor total e irrestrito do conhecimento.

Por ser também uma pessoa única, o professor possui, como todos, uma personalidade única, própria, desenvolvida através de seus propósitos pessoais e sociais, o que faz com que o processo de ensino dependa deste professor, do modo através do qual este estabelece sua relação com o aluno, aceitando-o como ele é, compreendendo seus sentimentos, anseios e receios.

Sendo, para esta abordagem, o professor o facilitador do processo de aquisição do conhecimento pelo aluno, que é o responsável pelos objetivos de sua aprendizagem, pois esta deve ser significativa para ele, aluno, de modo que lhe tenha importância.

Metodologicamente não há nenhuma estratégia instrucional relevante, já que todas tornam-se secundárias pois a técnica ou o método não são a ênfase do processo de aprendizagem.

A abordagem humanista tece duras críticas à transmissão dos conteúdos sem reflexão ou sem importar-se com o desenvolvimento da pessoa. Os conteúdos devem ser significativos ao aluno e percebidos como mutáveis, sendo-lhes facultados os poderes de crítica, aperfeiçoamento e até substituição destes conteúdos.

Na avaliação não existe padronização, sendo defendida inclusive a auto avaliação, onde o próprio aluno, com auxílio do professor, controla sua aprendizagem, observando de onde partiu e aonde chegou.

1.8.4 Abordagem Cognitivista

A abordagem cognitivista toma como base a linha da psicologia cognitiva³⁸, que tem como objeto de estudo os processos centrais da pessoa, que são o processamento de informações, os estilos de pensamento, a organização do conhecimento, os comportamentos relacionados ao processo de tomada de decisões, dentre tantos outros.

Por ser, como a abordagem comportamentalista, derivada da psicologia, há também a preocupação de estudo científico da aprendizagem, contudo, o cognitivismo enfatiza a investigação científica dos processos cognitivos de modo apartado das problemáticas sociais, onde as emoções tomam relevância quando articuladas ao conhecimento.

Nesta abordagem a escola tem função de propiciar ao aluno a possibilidade de aprender por si, através da investigação individual, pessoal, através da tentativa e do erro, de todas as possibilidades de experimentações, sendo a motivação para a descoberta elemento intrínseco a si, e não fator externo.

A visão cognitivista, baseada em Piaget³⁹, crê não ser possível a existência de uma escola onde a atividade intelectual não é alicerçada em ações e cooperação mútua, entre aluno-aluno e aluno-professor.

A cooperação é altamente estimulada nesta abordagem, sendo o trabalho em comum, em grupo, a forma de cooperação e desenvolvimento indispensável à construção do conhecimento.

Os processos de ensino-aprendizagem consistem em investigações, pesquisas, proposições de soluções às problemáticas propostas através da tentativa e erro e não na memorização de fórmulas, nomenclaturas ou conceitos, já que estes são decorrentes da compreensão das informações que constituem o conhecimento.

³⁸ A psicologia cognitiva estuda os processos mentais que sustentam o comportamento individual humano, a cognição. Nota da autora.

³⁹ Jean Piaget (1896 - 1980). Biólogo suíço, professor de psicologia, estudioso da educação e do pensamento humano. Nota da autora.

Para esta visão a aprendizagem torna-se verdadeiramente garantida quando o aluno passa a operacionalizar sua inteligência, quando elabora seus conhecimentos, o que exige que o ensino de fatos seja substituído pelo ensino de relações.

A relação professor-aluno é estabelecida através da oportunização de situações que propiciem reciprocidade intelectual entre seus atores, além de cooperação moral ética e racional.

O professor exerce função desafiadora que instigue no aluno autocontrole, organização e autonomia.

Ao aluno pertence um papel ativo em seu processo de aprendizagem, observando, experimentando, relacionando, comparando, analisando, criando hipóteses, argumentando sobre o conhecimento.

Não existe uma metodologia cognitivista, sendo esta sustentada pela teoria do conhecimento, do desenvolvimento humano que impacta diretamente sobre o ensino, já que a inteligência individual é construção efetivada por trocas entre a pessoa e o meio no qual está inserida.

Entende-se que como estratégia de ensino o trabalho em equipe é de fundamental importância ao desenvolvimento intelectual da pessoa.

A avaliação não é um instrumento de pressão de desempenho acadêmico, pois considera principalmente a assimilação e a aplicação dos conhecimentos adquiridos pelo aprendiz.

1.8.5 Abordagem Sociocultural

A abordagem sociocultural propõe a ênfase nos aspectos socioculturais e políticos. Esta abordagem defende as funções social e política da escola com

intencionalidade de inserção e participação de todos os níveis sociais de modo efetivo.

Seu maior expoente no Brasil é Paulo Freire⁴⁰, que pressupõe a educação de um caráter maior, que não fica restrita apenas a escola e seus processos formais.

A escola sociocultural é entendida enquanto instituição pertencente a um determinado contexto histórico e imersa em uma determinada realidade, e deve ser um local que propicie crescimento ao aluno, assim como ao professor, conscientizando-os política e socialmente.

Os processos ensino-aprendizagem devem superar a postura tradicional da relação opressor-opressor e para tal não há qualquer restrição às situações formais de educação, desde que utilizadas de modo a propiciar uma educação problematizadora, com objetivo de uma consciência crítica e libertadora.

A relação professor-aluno não é uma relação impositiva, mas sim uma relação horizontal de troca, na qual o professor, engajado em uma prática libertadora e transformadora tem por objetivo a valorização do aluno. Há preocupação com a individualidade do aluno, com seus processos de aprendizagem e não com seus produtos padronizados.

A metodologia sociocultural implica no reconhecimento do universo discente e a partir de situações existenciais típicas ao grupo, em processos contínuos de tomada de consciência e de modificações de si e da realidade a qual pertence.

A avaliação na abordagem sociocultural é contínua, sendo composta por auto avaliações, avaliações coletivas, avaliações mútuas e permanentes, não apenas dos alunos bem como dos professores, o que faz, portanto, com que qualquer processo quantitativo para métrica avaliativa, tais como notas, conceitos, etc., não tenham sentido algum, já que a “avaliação é da prática educativa, e não um pedaço dela”, conforme Freire (1998, p. 94), o que se compreende ao fazer-se uma reflexão, ainda

⁴⁰ Patrono da educação brasileira (1921 - 1997). Nota da autora.

sobre o pensamento do educador, que salienta que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa; os homens se educam entre si, mediatizadas pelo mundo”. (FREIRE, 1979, p. 63).

Abordagem	Escola	Processos ensino-aprendizagem	Relação professor-aluno	Metodologia	Avaliação
Tradicional	Função de transmitir os conhecimentos formalmente acumulados para preparar os alunos para assumirem seus papéis na sociedade, propiciando a manutenção do modelo social vigente.	Enfatizam as situações de submissão do aluno ao professor. Os conteúdos são transmitidos pelo professor e devem ser incorporados, sem reflexão, pelo aluno. O ensino baseia-se na quantidade de transmissão de informações sistematizadas, noções, conceitos e formalismos.	Verticalizada, onde a polarização professor, detentor e transmissor dos conhecimentos, e aluno, receptor passivo é inerente.	Método expositivo, no qual o professor é o elemento ativo na transmissão do conhecimento, tendo os alunos como plateia passiva a sua oralização.	Exige do aluno a total e irrestrita reprodução do conteúdo, sendo-lhe assim atribuídos conceitos em escalas de valores métricos ou conceituais.
Comportamentalista	Exerce o papel de agente educativo, com forte controle dos comportamentos desejados a serem efetivados. Zelar pela manutenção do poder social vigente através da transmissão de conteúdos socialmente aceitos.	Há reforços comportamentais, premiações e punições, que orientam as atividades de aprendizagem.	O professor é um contingenciador de reforços comportamentais para que ocorra aumento das respostas esperadas socialmente dos alunos.	Uso de qualquer estratégia ou tecnologia que reforce ou estabeleça os comportamentos sociais pré-estabelecidos.	Respeita o ritmo de aprendizagem individual do aluno, contanto que este adquira o comportamento desejado pelo professor, estando esta direta e intencionalmente vinculada aos objetivos anteriormente estabelecidos.
Humanista	É o ambiente no qual ao aluno são ofertadas as condições necessárias ao seu	Por serem centrados na pessoa, pressupõem técnicas não diretivas.	O relacionamento professor-aluno é estabelecido no fato do professor ser	Não há nenhuma estratégia instrucional relevante, já que todas tornam-se	Não existe padronização, sendo defendida inclusive a autoavaliação.

	desenvolvimento integral, propiciando-lhe principalmente autonomia.		um facilitador de aprendizagem e não detentor total e irrestrito do conhecimento.	secundárias, pois a técnica ou o método não são a ênfase dos processos ensino-aprendizagem.	
Cognitivista	Não é possível a existência de uma escola onde a atividade intelectual não é alicerçada em ações e cooperação mútua, entre aluno-aluno e aluno-professor.	Os processos de ensino-aprendizagem consistem em investigações, pesquisas, proposições de soluções às problemáticas propostas através da tentativa e erro e não na memorização de fórmulas, nomenclaturas ou conceitos.	A relação professor-aluno é estabelecida através da oportunização de situações que propiciem reciprocidade intelectual entre seus atores, além de cooperação moral ética e racional.	Não existe uma metodologia cognitivista, sendo esta sustentada pela teoria do conhecimento, do desenvolvimento humano que impacta diretamente sobre o ensino, já que a inteligência individual é construída e efetivada por trocas entre a pessoa e o meio no qual está inserida.	Não é um instrumento de pressão de desempenho acadêmico, pois considera principalmente a assimilação e a aplicação dos conhecimentos adquiridos pelo aprendiz.
Sociocultural	Instituição pertencente a um determinado contexto histórico e imersa em uma determinada realidade, e deve ser um local que propicie crescimento ao aluno, assim como ao professor, conscientizando-os política e socialmente.	Não há qualquer restrição às situações formais de educação, desde que utilizadas de modo a propiciar uma educação problematizada, com o objetivo de uma consciência crítica e libertadora.	Não é uma relação impositiva, mas sim uma relação horizontal de troca, na qual o professor, engajado em uma prática libertadora e transformadora, tem por objetivo a valorização do aluno.	Reconhecimento do universo discente e a partir de situações existenciais típicas ao grupo, em processos contínuos de tomada de consciência e de modificações de si e da realidade a qual pertence.	Contínua, sendo composta por autoavaliações, avaliações coletivas, avaliações mútuas e permanentes.

Quadro 3: Comparativo entre as diversas abordagens pedagógicas.
 Fonte: Desenvolvido pela autora.

2. Competências e habilidades exigidas do professor de Ciências Contábeis

A contemporaneidade exige que o professor de Ciências Contábeis detenha não apenas sólida formação, mas desenvolva habilidades e competências anteriormente inexistentes ou exigidas. A relevância de uma formação esmerada é inquestionável, contudo, apenas a formação acadêmica no curso específico de Ciências Contábeis não é responsável por uma boa execução pedagógica do magistério superior.

Do docente de Ciências Contábeis é exigida além de formação inicial, formação continuada, conhecimentos didáticos e pedagógicos, e compreensão da realidade na qual está inserido.

[...] o professor, como qualquer outro profissional, lida com situações que não se repetem nem podem ser cristalizadas no tempo. Portanto, precisa permanentemente fazer ajustes entre o que planeja ou prevê e aquilo que acontece na interação com os alunos. Boa parte dos ajustes tem que ser feitos em tempo real ou em intervalos relativamente curtos, minutos e horas na maioria dos casos – dias ou semanas, na hipótese mais otimista – sob o risco de passar a oportunidade de intervenção no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, os resultados do ensino são previsíveis apenas em parte. O contexto no qual se efetuam é complexo e indeterminado, dificultando uma antecipação dos resultados do trabalho pedagógico. (Brasil, 2002, p. 35).

Portanto, aliada a formação acadêmica é altamente desejável a função da aprendizagem por competências, na qual a articulação entre teoria e prática, a práxis pedagógica torna-se protagonista e não coadjuvante, onde os saberes construídos durante a jornada profissional do professor de Ciências Contábeis, aliados as construções de sua vida pessoal, tornem-se subsídios às respostas necessárias as diferentes demandas que se apresentam.

É fundamental que a formação do professor contemple

- I. a competência como concepção nuclear na orientação do curso;
- II. a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:
 - a. a simetria invertida, em que o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;

- b. a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;
- c. os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;
- d. a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias (Brasil, 2002, p. 62).

O perfil do professor de Ciências Contábeis é, portanto, o de moderador entre o conteúdo e o aluno, onde há de se lidar com o imprevisível através da flexibilidade, através da ação-reflexão exigida para solução das situações atuais.

A questão, com relação às habilidades e competências do professor de Ciências Contábeis é conseguir estabelecer o diálogo entre teoria e prática pedagógicas, compartilhando os saberes não apenas das Ciências Contábeis, mas travando contatos interdisciplinares com as demais áreas do conhecimento, apropriando-se das diversidades econômica, cultural, social e política destas e efetivando assim, a gênese do conhecimento com o aluno.

Por ser o ensino uma área em constante desenvolvimento as habilidades tradicionais exigidas do professor de Ciências contábeis já não são mais suficientes ao seu exercício. Com a evolução da sociedade há também a evolução do fazer pedagógico.

As competências essenciais ao professor de Ciências Contábeis devem ser formação acadêmico-pedagógica adequada, comprometimento, organização, ênfase na narração, sociabilidade, acessibilidade a questionamentos, tolerância, inovação e conhecimento das novas tecnologias de informação e comunicação, TICs.

Dentre as habilidades exigidas ao magistério superior há especial privilégio ao repertório das habilidades sociais, pois são estas, aliadas a liderança que se tornam diferenciais na díade professor-aluno.

A globalização expõe novas necessidades que requerem novas formas de análise. A intensificação tecnológica, os novos cenários e conjunturas econômicas, a

demanda qualitativa impactam diretamente nas relações pessoais e consequentemente nas relações profissionais de cada um.

O professor de Ciências Contábeis representa uma profissão em constante modificação, não apenas em situações tecnológicas, mas principalmente com relação a situações sociais. As novas conformações profissionais exigem do docente de Ciências Contábeis habilidades com relação ao conhecimento de interpretação, modificação, construção, desconstrução, reconstrução de seus conteúdos. Habilidades que promovam significativas diferenças entre administrar o conteúdo a ser trabalhado e liderar a busca pelo conhecimento de seus alunos.

Portanto, entre as habilidades esperadas do docente de Ciências Contábeis nesta aurora de século está a liderança, que é “a capacidade de criar uma visão apaixonante, transformá-la em realidade e mantê-la por um longo período de tempo”. (BENNIS e NANUS, 1996, p. 36).

Outra habilidade desejada do docente é a habilidade de interação interpessoal. Ao ser capaz de estabelecer relações interpessoais de modo independente, o novo desafio que se estabelece é que o professor seja capaz de demonstrar aos seus alunos a importância da interdependência para cada um deles, não apenas para suas futuras ações profissionais enquanto contadores, mas também em suas vidas privadas.

Como posto, o professor de Ciências Contábeis deve ser um líder, e há, conforme Covey (1998), oito características que devem ser observadas por um verdadeiro líder: aprendizagem contínua, serviço, positividade, crença nas outras pessoas, equilíbrio, visão de vida, sinergia e auto renovação. Em complemento ao pensamento de Covey, Senge (1995, p. 300), esclarece que “todo líder é projetista, professor e regente”⁴¹.

⁴¹ Tradução da autora.

CAPÍTULO IV

PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO E METODOLOGIAS DE ENSINO

1. A importância do planejamento das atividades

Planejamento é processo de busca de equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objetivos, visando ao melhor funcionamento de empresas, instituições, setores de trabalho, organizações grupais e outras atividades humanas. O ato de planejar é sempre processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação; processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego de meios (materiais) e recursos (humanos) disponíveis, visando à concretização de objetivos, em prazos determinados e etapas definidas, a partir dos resultados das avaliações (PADILHA, 2001, p. 30).

O planejamento das atividades do professor é essencial ao professor de Ciências Contábeis que atua como profissional do magistério superior e é um processo que deve ser assumido enquanto rotina, sendo este o estabelecimento de um plano organizado de ações pedagógicas a serem desenvolvidas com intencionalidade de alcance de objetivos, exigindo, portanto, a expressão do que fazer, por que fazer e como fazer para tal.

A definição das etapas, das estratégias e dos recursos a viabilização do plano, oriundo do planejamento, são essenciais, bem como a possibilidade de flexibilização quando necessário, já que no percurso de desenvolvimento das atividades propostas ocorrerão, fatalmente, imprevistos que exigirão adequações.

O planejamento pedagógico é

[...] o processo de busca pelo equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objetivos, visando ao melhor funcionamento de empresas, instituições, setores de trabalho, organizações grupais e outras atividades humanas. O ato de planejar é sempre processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação; processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego de meios (materiais) e recursos (humanos) disponíveis, visando à concretização de objetivos, em prazos determinados e etapas definidas, a partir dos resultados das avaliações. (PADILHA, 2001, p. 30).

Ao professor de Ciências Contábeis não cabe ser mero reproduutor conteudista, simples executor de ações predeterminadas em receitas findas e

acabadas, mas ao contrário, ser agente contextualizador para que os processos ensino-aprendizagem se estabeleçam significativamente.

As tarefas básicas do docente do ensino superior são a orientação e o auxílio ao processo de aprendizagem discente e seu desenvolvimento intelectual, respeitando a pluralidade de ideias, a liberdade de expressão e o exercício da construção crítica do conhecimento enquanto construção social coletiva.

O planejamento das atividades docente requer o diagnóstico da situação atual do grupo de trabalho, elaboração do plano de ação, ou seja, um plano de ensino e aprendizado no qual o professor deixará claro o que ensinará e quais recursos utilizará para que o aprendizado ocorra, sua execução e avaliação.

Para Sacristàn (2000), o professor deve, enquanto função mais imediata, planejar, assim como prever a prática de ensino. Portanto, o processo de planejamento deve, obrigatoriamente, anteceder os processos de ensino-aprendizagem, entendido enquanto ação de organização contextualizada em uma ação política que contemple o didático, o pedagógico e o cultural, respeitando, ainda, as relações interpessoais estabelecidas durante seu desenvolvimento.

A ênfase do planejamento deve ser a de entendê-lo enquanto um processo ressignificador da participação do aluno em sua composição educacional, onde deixa de ser receptor e passa a desempenhar papel ativo, participativo.

No planejamento é fundamental a ideia de transformação da realidade. Isto quer dizer que uma instituição (um grupo) se transforma a si mesma tendo em vista influir na transformação da realidade global. Quer dizer, também, que faz sentido falar em planejamento - acima e além da administração - como uma tarefa política, no sentido de participar na organização na mudança das estruturas sociais existentes. Quer dizer, finalmente, que planejar não é preencher quadradinhos para dar status de organização séria a um setor qualquer da atividade humana. Isso nos traz à educação libertadora como proposta educacional apta a inspirar um processo de planejamento do tipo que descrevi e como conteúdo significativo deste mesmo processo. Porque a educação libertadora é uma proposta de mudança. (GANDIN, 2005, p. 105).

A coerência entre o pensar e o fazer é o pressuposto fundamental no

processo de compreensão da importância deste planejamento, já que este, para ter eficiente garantia, demanda organização, sistematização, previsão, decisão e comprometimento, sendo assim, um ato político-pedagógico que exige interação entre a teoria e a prática.

É imprescindível a ciência de que o planejamento não termina quando da elaboração do plano pedagógico enquanto documento, mas que é, na verdade, um compromisso firmado entre professor e alunos, onde a clareza da função social da educação e do cidadão a ser formado é essencial.

Uma ação pedagógica crítica e transformadora, sustentada por um planejamento bem elaborado dá maior segurança ao fazer educacional do professor, vinculando, dialeticamente, a realidade discente a sua efetiva transformação. A maneira pela qual o professor planeja as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula é determinante para que seu grupo de alunos reaja com maior ou menor interesse e contribua no modo como a aula se desenvolve, o que fornece indicadores qualitativos do que é esperado enquanto aprendizagem por parte estes alunos.

O planejamento pedagógico não é um processo com terminalidade. Ao contrário, é cíclico, estando em permanente elaboração, reelaboração, evolução e readaptação, pois é dinâmico e contínuo, que pode ser definido e redefinido sempre que necessário.

O planejamento, sempre em processo, deve intentar como objetivo o saber fazer discente, no qual é esperado que este seja capaz de observar, coletar, representar, utilizar, elaborar, aplicar e executar o aprendido, além de analisá-lo, inferir-lhe significado, interpretá-lo e compreendê-lo.

Resumidamente pode-se entender o planejamento como a projeção do pretendido com relação ao ensino e como este poderá ocorrer em situação de aula. O planejamento é a orientação da ação pedagógica, na qual "os professores devem conhecer ideias, teorias, para analisá-las, criticá-las, mas acatá-las somente com o uso da razão", conforme Para Falsarella (2004, p. 55).

Com o processo democrático estabelecido no Brasil, a educação vem ocupando espaço e busca caminhos que efetivem o anseio da população e dos profissionais da educação com relação ao estabelecimento de uma estrutura acadêmica democrática e de qualidade para todos, Através da participação leva-se ao esclarecimento, ao envolvimento e à motivação. A participação, o diálogo, a discussão coletiva e a autonomia são práticas indispensáveis ao verdadeiro estabelecimento da gestão democrática, o que favorece a eficiência e a eficácia da academia.

Realidades acadêmicas não são mudadas de um dia para outro, no entanto, é preciso pensar e planejar estas mudanças, que devem considerar a diversidade de ideias e valores que existem no ambiente acadêmico. Formar cidadãos críticos e participativos é acima de tudo deixar as pessoas livres para que expressem seus contentamentos e descontentamentos, é respeitar a multiculturalidade dos seres, é entender que a academia deve acompanhar as transformações do mundo.

"Que se reconheça; mudar a realidade não é absolutamente fácil! É a meta a ser alcançada, um ideal que dá sentido ao caminhar. Assim se o professor não sonha mais, se não deseja se não tem a esperança crítica, o que está fazendo em sala de aula? Aliás, o que está fazendo na vida?". (VASCONCELLOS, 2007, p.91).

Com primordiais aplicações com relação à decisão, ao acompanhamento e a avaliação dos objetivos pré-estabelecidos para cada período letivo, o planejamento delimita o que será desenvolvido em aula, relevando as diretrizes do curso, institucionais, regionais e nacionais, entendendo as peculiaridades dos alunos através de intervenções e a promoção de um ensino profícuo e uma aprendizagem mais significativa e efetiva.

Como tratado no decorrer deste estudo, a flexibilidade deve ser constante no processo educacional, já que o desempenho humano não é estabelecido através de receitas encerradas, o que faz, portanto, com que não haja um único roteiro de planejamento de ensino, contudo, há itens primordiais, como o estabelecimento de um objetivo geral, além de objetivos específicos, também é importante o estabelecimento de metas, da metodologia e da avaliação.

O objetivo geral é diretamente relacionado ao que se espera que seja apropriado pelos alunos no período letivo em uma disciplina específica, enquanto os objetivos específicos relacionam-se as ações a serem desenvolvidas em consonância direta com o objetivo geral, ou seja, o que se pretende desenvolver.

As metas refletem a quantificação dos objetivos geral e específicos, a que prazo (curto, médio ou longo) é pretendida a aquisição do conhecimento selecionado e a metodologia, ou metodologias, já que é comum a utilização de várias em um mesmo período letivo para o cumprimento das metas e alcance dos objetivos, é o conjunto de métodos e técnicas selecionadas de modo a efetivar, de maneira atraente e significativa a aquisição do conhecimento pelo aluno, o que, por fim, será verificado em momentos determinados através dos elementos avaliativos selecionados que, conforme Sacristàn (2000) são utilizados pelo professor a partir de suas concepções, valores, expectativas e determinações do contexto institucional.

Importante salientar que a avaliação não é um fim em si, bem como não é, e não deve ser usado como, elemento punitivo, mas deve apontar ao docente quais competências foram construídas por seus alunos e quais encontram-se em processo de construção.

A avaliação subsidia o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo o grupo (BRASIL, 1997, p. 81).

O planejamento é acima de tudo um processo reflexivo e criativo, vinculado a um contexto político-pedagógico maior, o que faz com que o planejar não seja um processo desnecessário, ao contrário, tendo seus atos direcionados às realidades discente e acadêmica, propondo-se a determinar quais competências e habilidades são necessárias a realidade a que pertencem, delimitando caminhos, estabelecendo objetivos, traçando metas e atribuindo valores aos envolvidos nos processos ensino-aprendizagem, além de fornecer subsídios teóricos e metodológicos a estes processos.

A prática do planejamento é o que permite ao docente conhecer a realidade da IES e de seus alunos, possibilitando-lhe orientações para formulação dos objetivos, alocação de recursos, estruturação de ações e percursos, além de revisões destes tópicos sempre que necessário.

As ações de planejamento, enquanto atividades humanas são organizadas de maneiras qualitativas e quantitativas, estruturadas de modo concreto a fim de resultarem em situações consonantes com os objetivos propostos e metas estipuladas, contudo é:

[...] impossível enumerar todos os tipos e níveis de planejamento necessários à ação humana. Sobretudo porque, sendo a pessoa humana condenada, por sua racionalidade, a realizar algum tipo de planejamento, está sempre ensaiando processos de transformar suas ideias em realidade. Embora não o faça de maneira consciente e eficaz, a pessoa humana possui uma estrutura básica que a leva a divisar o futuro, a analisar a realidade, a propor ações e atitudes para transformá-la. (GANDIN, 2001, p. 83).

O foco do planejamento é sempre, e essencialmente, o aluno. Ao planejar é fundamental ao professor conhecer o que planeja conhecer o conteúdo e o seu grupo. É preciso ter claro como serão arrumadas as carteiras na sala, quais as propostas que serão oferecidas, os materiais disponíveis; prever o tempo para discussão e realização da tarefa. Isto traduz uma ação organizada, que está longe de ser entendida como uma ação estática; mas, sim, como uma possibilidade de constante reflexão para novos planejamentos.

Como visto o planejamento não pode ser considerado um fim em si. Na verdade, é apenas o começo para a realização de tudo o que desejasse fazer. Nada deve-se ser feito com o objetivo de obter resultados a qualquer custo, pois esta não é uma garantia de sucesso, além de ser um facilitador de, na verdade, perder-se o rumo do que é desejado. Planejar significa anteceder em sua mente seus atos futuros visualizando resultados que poderão ser obtidos em um futuro próximo ou distante.

O planejamento tem grande importância por tratar-se de, conforme Libâneo

(2004), um processo que exige a racionalização, a organização e a coordenação de toda ação docente, que deve, obrigatoriamente, articular-se as atividades acadêmicas, assim como as problemáticas provenientes do contexto social, o que faz com que compreenda-se que planejamento é a visão da integralidade da academia, um todo em sua perspectiva estratégica, não apenas em sua dimensão pedagógica, envolvendo o processo de reflexão, de decisões sobre a organização, do funcionamento e da proposta pedagógica da instituição.

Conhecer e entender o universo acadêmico é próprio de quem nele atua.

Na construção de seu perfil profissional o docente carrega consigo as referências de sua formação inicial e de sua trajetória profissional, o que, em complemento a sua formação pedagógica, influenciando e situando suas ações em busca de seu aprimoramento intelectual, do desenvolvimento de suas potencialidades e minimização de limitações, já que neste processo constroem-se relações entre diferentes campos do saber, estabelecendo-se comparações, construções e substituições de conhecimentos. É a construção deste perfil docente que dotará o profissional dos conhecimentos necessários ao planejamento, já que, como anteriormente observado “planejar é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto; é buscar fazer algo incrível, essencialmente humano: o real a ser comandado pelo ideal”, conforme Vasconcellos (2007, p. 35), sendo, portanto, “um processo de racionalização, organização e coordenação da prática docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”. (LIBÂNEO, 2004, p. 221).

A profissionalização docente se dá mediante conhecimentos científicos e pedagógicos, além de outros saberes que constituem este processo. O saber ensinar, o saber planejar de acordo com as necessidades de cada grupo de alunos comporta uma pluralidade de saberes, caracterizando-se como um reservatório no qual há a busca docente para efetivar sua razão prática, razões, argumentos e julgamentos (GAUTHIER et. al., 1998).

A dinâmica cotidiana nas universidades provoca uma ansiedade na solução dos problemas perfeitamente compreensível. E essa dinâmica e ansiedade, por

vezes, implicam em tomadas de decisões mais centralizadas e menos dialogadas. Entende-se, portanto, que há necessidade de efetiva participação nos processos decisórios no curso, o que acaba por constituir um requisito essencial na formação dos alunos, no sentido de prepará-los para intervir crítica e produtivamente na sociedade.

Muitas deficiências apresentadas por professores em sala de aula consistem em tentativas em seguirem planejamentos prontos, enviados pelas IES, copiados de documentos anteriores, ou conseguidos de outras formas diversas, planejamento que não passaram antes pelo levantamento das características socioculturais de cada grupo discente. Planejamento que já vem com conteúdos próprios para os semestres, com uma metodologia a seguir e exercícios próprios são impessoais e ineficientes.

Qual professor não se sente perdido ao ter que trabalhar uma metodologia que não condiz com a escolhida por ele ao longo de seus estudos, no decorrer de suas práticas de trabalho desenvolvidas no decorrer dos anos?

Os professores devem se preocupar com a qualidade de seus planejamentos, suas avaliações e de seus alunos, como seres integrais. É preciso capacitar os profissionais para que reconheçam o verdadeiro e real valor dos planejamentos enquanto trabalhos colaborativos e efetivos. Ao elaborarem-se planejamentos, estes devem ser baseados nas expectativas de aprendizagem esperadas para cada semestre de aprendizagem. Não é possível o desenvolvimento de conteúdos sem que os alunos estejam preparados ou com bases e pré-requisitos anteriores, e que estes sejam ignorados. É muito importante que se leve em conta o que a turma não sabe para poder prosseguir. Um diagnóstico deve ser realizado a cada conteúdo ensinado.

É importante ressaltar a necessidade de compreensão do processo avaliativo como parte do planejamento. É preciso a compreensão da ideia positiva e processual da avaliação, o que desconstrói a avaliação como instrumento de classificação, de competição, de controle do mau comportamento, de reprovação e, sobretudo, enquanto instrumento de exercício de poder do professor.

Todos esses aspectos estão envolvidos com a gestão em sala de aula, com a gestão de sua carreira e implicam compromisso pessoal, institucional e, também, político, cabendo ao professor à gerência de seu tempo, de sua formação para analisar e propor respostas consistentes para cada desafio: planejar, avaliar, motivar, utilizar os recursos para o exercício de sua didática, além de dar conta das subjetividades implicadas na relação aluno-professor.

São muitas frentes, demandas, sentimentos, e são necessárias ao docente capacidade, competência e habilidade, ao trabalho para com os desafios apresentados em sala de aula através da diversidade oriunda de suas relações, não apenas com o conhecimento, mas também com suas múltiplas necessidades.

Ao proceder à avaliação é imprescindível responder à pergunta: a serviço de quem? O professor avalia para favorecer a aprendizagem discente, o professor também deve avaliar-se para melhorar sua prática pedagógica a fim de criarem condições para uma educação de qualidade para todos. Ou deveriam avaliar para tal fim. De que serviria uma intensificação e diversificação das atividades de avaliação se não fosse para tal? Esta questão obriga ao professor a refletir sobre sua atuação.

A avaliação não pode ser entendida enquanto processo isolado, e sim um conjunto de ações reunidas onde as pessoas envolvidas interajam na hora de propor a formação de um coletivo.

As modalidades de avaliações têm sido muito discutidas ao longo do tempo, pesquisas demonstram as formas errôneas em que a avaliação tradicional exclui e classifica os alunos, pois ainda hoje, apesar de tantas teorias científicas, a cultura avaliativa tradicional perdura nas IES. Na verdade, as universidades ainda se utilizam da avaliação cumulativo-somatória, na qual os resultados de provas mede a quantidade de acertos em relação ao rendimento de ensino/aprendizagem. Contudo, muitas instituições já estão se utilizando da avaliação diagnóstica/prognóstica para detectar as defasagens de aprendizagem dos alunos e assim se utilizam desses resultados como ponto de partida para reorganizarem seus currículos, para que possam rever propósitos e objetivos.

Se o professor é o responsável principal pelo ensino-aprendizagem, este acontece no contexto acadêmico, portanto, o professor não está, e não deve estar sozinho ou isolado nessa empreitada.

Um planejamento eficaz reflete-se também em sala de aula. Contudo, com os processos relacionados ao planejamento organizados e sistematizados de forma a permitir a flexibilização necessária à dinâmica educacional, evita-se a improvisação por parte do professor ou uma atuação meramente burocrática, sem engajamento, sem reflexão da prática, mera repetição diária, uma prática desvitalizada. Os processos organizados e sistematizados também ajudarão a evitar a improvisação ou uma atuação desprovida de reflexão sobre a prática.

É a partir de uma reflexão constante e frequente que o professor se torna capaz de obter um olhar individual para cada aluno e planejar as atividades adequadas a cada um.

Considerando-se, idealmente, o planejamento e a avaliação como elementos de suporte a equacionar conteúdo, didática e determinar avaliações ajustadas aos alunos, em termos de diversidade cultural e de aprendizado, então sua importância não está em discussão, mas sim sua implementação.

É preciso criar condições para que o planejamento seja efetivo, é preciso trazer subsídios teóricos e metodológicos para construção conjunta, professor e alunos, de um planejamento eficaz. Pensar junto, discutir, registrar.

2. A importância do planejamento pedagógico coletivo

O trabalho pedagógico coletivo não deve ser um fazer burocrático, mas um tempo de articulação e produção pedagógica conjunta e para isso é essencial sua preparação através de planejamento, com a elaboração de cronograma de atividades e pauta para discussão dos temas cruciais ao momento.

Orientados pela discussão coletiva, foi definido, inicialmente, que o planejamento coletivo seria caracterizado como um ato de construção e reconstrução permanente daquilo que denominamos didaticamente de realidade intencionalizada no pensamento e na escrita, cuja finalidade é fornecer subsídios teóricos e práticos para agir estrategicamente na realidade vivida, tendo em vista a sua transformação (PALAFOX, 2001 p.176).

Essencialmente o trabalho pedagógico coletivo é o espaço-tempo de discussão e formação docente no qual a troca de experiências auxilia na articulação entre as disciplinas do curso de Ciências Contábeis, o estudo e entendimento aos problemas enfrentados pelos professores, além de discussões, planejamento, avaliação e estímulo à prática pedagógica, individual e coletiva, já que entende-se que o magistério exige planejamento prévio, discussão no decorrer de seu trabalho e avaliação final para verificação do atingimento de objetivos e alcance das metas propostas.

O princípio da coletividade, não pode ser desprezado. Não é profícuo ao professor a ação isolada. O trabalho coletivo enriquece a prática reflexiva, visto que posições diversas circulam no grupo, provocando o questionamento, a crítica, as decisões e a afirmação de posições.

Nos momentos de construção coletiva é fundamental a discussão sobre o desenvolvimento dos alunos e seus envolvimento com as disciplinas e com o curso, e o modo através do qual cada professor lida com isso em sua prática docente. É o tempo e o local no qual cada professor expõe suas necessidades, dúvidas, decisões e indecisões, e através desta troca de experiências coletiva apoiam-se mutuamente, questionam e pensam coletivamente em estratégias e ações a serem desenvolvidas, qual o tipo de formação continuada precisam, analisam as mais diversas problemáticas e desenvolvem hipóteses de soluções.

A concepção de educação continuada como processo que se desenvolve no *locus* do trabalho cotidiano, sem lapsos e interrupções, e que auxilia os profissionais a participarem ativamente do mundo que os cerca e a incorporarem esta vivência ao conjunto dos saberes e de sua profissão, compõe uma visão mais completa, mais rica e menos fragmentária. (FALSARELLA, 2004, p. 54).

É fundamental que o professor de Ciências Contábeis se envolva com o

coletivo e assuma os rumos de sua formação, percebendo a troca com o outro como grande oportunidade de aprendizagem, o que impacta diretamente na melhora de seu fazer pedagógico, no aprofundamento de seu trabalho, sendo agente ativo e responsável por sua prática pedagógica, por sua formação, e de como isto reflete-se na aprendizagem de seus alunos.

Frente à importância da formação continuada dos professores e da intencionalidade da promoção da junção entre teoria e prática, o trabalho coletivo deve ser orientado de maneira ao debate efetivado ater-se exclusivamente ao pedagógico, em um período de tempo pré-determinado para que não seja exaustivo ou torne-se contraproducente, estimulando a interdisciplinaridade e a troca de experiências.

A discussão sobre as competências e habilidades da atividade docente é sempre o cerne do trabalho pedagógico coletivo, no qual os docentes encontram espaço para a exposição de problemas por eles enfrentados com a finalidade de equacioná-los.

As reuniões pedagógicas buscam a qualidade na educação, possibilitando aos docentes que dela participam discussões, estudos e reflexões sobre suas atuações pedagógicas através de oportunizações realizadas em suas próprias IES, sendo assim uma busca consciente pela qualidade educacional.

A condução de uma reunião pode ser definida segundo duas orientações: a eficiência e a eficácia.

Uma reunião eficiente objetiva resultados, onde, segundo Sander (1995, p. 45), “é o critério econômico que revela a capacidade administrativa de produzir o máximo de resultados com o mínimo de recursos, energia e tempo”, o que caracteriza, por exemplo, o cumprimento de horas-aulas previamente estabelecidas em cronograma, com a utilização de pautas não pertinentes às necessidades e anseios docentes, de modo a apenas cumprirem uma determinação burocrática, que em nada agrega valor a suas práticas, enquanto uma reunião pautada pela eficácia é aquela cujo foco principal é o fortalecimento das relações do corpo docente, o que,

conforme Motta (1997) acaba por aumentar a produtividade através da redução de custos envolvidos nos processos produtivos, o que no caso do magistério superior significa, principalmente, melhores processos ensino-aprendizagem e conseqüente diminuição de evasão discentes da IES.

Portanto, o que interessa é que uma reunião pedagógica seja eficaz, o que não significa que não lhe é esperado ser eficiente também. Quando pautadas nos interesses e necessidades docentes as reuniões deixam de ser atos meramente burocráticos e passam a cumprir seus objetivos de modo significativo e agregando valores as práticas pedagógicas individuais.

O trabalho pedagógico coletivo deve, para efetivar-se de modo significativo, ser utilizado de modo sistematizado, onde suas realizações sejam documentadas com objetivo de orientação ao grupo docente com relação ao planejamento, replanejamento e continuidade de atividades.

Por serem importante instrumento de trabalho e integração da equipe docente as reuniões pedagógicas são excelentes meios de obtenção de resultados através do trabalho coletivo através da reflexão e da troca de experiências profissionais sobre a prática docente.

A interação com seus pares representa importante meio de formação e de desenvolvimento do grau de profissionalização do professor. Ter um plano detalhado que registre seus objetivos, o conteúdo a ser trabalhado, o material utilizado, o que será feito e quanto tempo levará, proporciona a organização que diferencia uma aula bem-sucedida de outra não. Cabe ao professor aperfeiçoar suas práticas pedagógicas, e para tanto só há um caminho: o planejamento dialógico para a sistematização de seu plano de ensino complementado através da realização de formação continuada, que engloba:

- A valorização do conhecimento docente e dos saberes profissionais presentes no cotidiano escolar;
- O local de trabalho como a base do processo;
- A consideração das vivências e da experiência profissional construída pelo professor;
- A articulação com o projeto da escola;

- As especificidades da instituição escolar e da comunidade. (FALSARELLA, 2004, p. 50).

Mesmo o planejamento dialógico não sendo presente na maioria das instituições universitárias ele é capaz de alterar concepções e práticas, sendo o grande responsável pela mudança de paradigmas nas instituições acadêmicas, fazendo com que toda realidade possa ser transformada, todavia, para que esta seja real prática transformadora, é preciso romper com comodismos e práticas tradicionalistas.

Na construção da identidade docente é preciso deixar para trás as experiências vividas enquanto aluno e começar a vivenciar a posição docente, seu comprometimento com aquilo a que se propôs fazer, aprofundando seus conhecimentos e buscando melhorar suas práticas pedagógicas.

Com os objetivos primordiais de conhecimento e compreensão das teorias da educação, do estudo, do debate, da reflexão, da formação continuada e da apropriação de soluções as problemáticas pedagógicas oriundas do trabalho docente, as reuniões pedagógicas sustentam os processos de planejamento e avaliação, que são necessários por vários motivos, além de elencar atividades, processos e avaliar o aluno individualmente para a compreensão sobre o que absorveu durante determinado período também é importante para que o professor tenha um parâmetro coletivo do aprendizado, o que está funcionando ou não segundo sua proposição.

O aluno deve sempre ser o centro de todas as intenções e propósitos das atividades pedagógicas, por isso a necessidade da não-fragmentação da aprendizagem, e a necessidade do coletivo em trabalhar a interdisciplinaridade, para não perder esse foco.

3. Metodologias de Ensino no curso de Ciências Contábeis

O trabalho do professor de Ciências Contábeis deve eleger uma metodologia de trabalho, ou a elaboração de uma metodologia a partir de experiências dentre as

diversas opções disponíveis, que lhe auxilie na transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados aos alunos, de modo a assegurar suas totais e irrestritas compreensões, sem perder de vistas que, mesmo significando, etimologicamente, metodologia o “estudo do método”, não é admissível ao professor ater-se apenas ao método e suas aplicações, pois apenas a metodologia não é capaz de suprir todas as necessidades do docente de Ciências Contábeis em transmitir tais conhecimentos, e muito menos, fazer com os alunos deles se apropriem.

Entende-se que a metodologia da educação em Ciências Contábeis não é um fim em si, mas o princípio em si, onde a metodologia não deve ser entendida enquanto um encadeamento de exercícios metodológicos descontextualizados da sociedade a qual representa, mas sim enquanto elemento de mediação do conhecimento contábil acumulado desde tempos imemoriais, enquanto agente facilitador da aprendizagem de uma ciência tão instigante quanto à contabilidade. Metodologia é, portanto, o caminho a ser trilhado por docentes e discentes em busca de identidade, crescimento e desenvolvimento.

Segundo SANTOS (2013, p. 52), "é necessário que o método utilizado para o ensino da contabilidade seja eficaz", já que na atualidade "o estudante precisa acompanhar as mudanças que surgiram com o advento da globalização, necessitando capacitar e aprimorar seus conhecimentos para enfrentar o novo mercado de trabalho" (ibidem).

As metodologias atualmente utilizadas podem, segundo Vilarinho (1985), ser classificadas em três modalidades básicas:

1. Métodos de ensino individualizados;
2. Métodos de ensino socializados, e
3. Métodos de ensino sócio individualizados.

Cada modalidade metodológica dispõe de características específicas. Os métodos individualizados enfatizam a necessidade de atendimento às diferenças pessoais de cada aluno, onde devem ser considerados e respeitados seus interesses, aptidões, ritmo de aprendizagem, dentre outras variáveis. Na

metodologia individualizada o contato aluno-aluno não é estimulado, e quando ocorre é de maneira acidental, não relevante. Nas metodologias socializadoras os objetivos visam principalmente à relação social do grupo, onde o trabalho e aprendizagem são frutos coletivos, portanto, como ênfases encontram-se o trabalho em grupo, a troca de experiências significativas entre os componentes do grupo, em níveis afetivo, cognitivo, social, etc., enquanto nos métodos de ensino sócio individualizados os objetivos são a união e o equilíbrio entre os métodos anteriormente descritos, considerando de extrema importância não apenas a ação individual, mas sua relação e impacto na ação coletiva, o que promove não apenas a aprendizagem individual, mas propicia a este indivíduo a inserção no meio social ao qual está vinculado.

Os métodos individualizados são Estudo Dirigido, Ensino por Fichas, Instrução Programada, e Ensino por Módulos. Como métodos socializados há Discussão em Pequenos Grupos; Estudo de Casos, Discussão 66 ou Phillips 66, Painel, Painel Integrado, Grupo de Cochicho, Discussão Dirigida, Brainstorming, Seminário, Simpósio, GVGO ou Grupo na Berlinda, Entrevista, Diálogo, Palestra, e Dramatização, enquanto como métodos sócio individualizado estão Método de Projetos, Método de Problemas, Unidades Didáticas, Unidades de Experiências, e Pesquisa como Atividade Discente, conforme Vilarinho (1985).

Tais metodologias foram anteriormente descritas na seção Metodologia de ensino deste trabalho (p. 94-96), onde foram detalhadas através do quadro 2.

Ao professor cabe decidir qual, ou quais, métodos usar, mas esta decisão de uso deve pautar-se em sua experiência docente e em seus objetivos educacionais, considerando ainda a etapa na qual encontra-se o processo de ensino relativo a seus alunos e o tempo disponibilizado ao desenvolvimento de atividades que tragam efetivas contribuições à aprendizagem, assim como a estruturação do conteúdo abordado, o tipo de aprendizagem envolvida no processo, as facilidades e indisponibilidades matérias, além da aceitação por parte dos alunos.

A compreensão de que a metodologia é uma diretriz, um esboço de direcionamento e não um produto acabado, estanque, de aplicabilidade e resultados

com garantias totais e irrestritas é que faz com que o professor intente assegurar a seus alunos a construção constante do conhecimento, e não sua mera reprodução.

Esta construção do conhecimento individual do aluno e coletivo da turma ocorre através da contextualização do conteúdo desenvolvido, que tem o objetivo de dar sentido aos conceitos. Se o aluno não fizer esta ligação com seu dia-a-dia dificilmente irá se interessar, pois tudo lhe é muito vago, um conhecimento abstrato sem utilização prática em sua vida. Não basta ensinar fórmulas prontas e com aplicações definidas, é preciso dar sentido, fazer o aluno pensar, deduzir fórmulas, mostrar a origem e a aplicabilidade das mesmas, transformar informação em conhecimento.

Para Marion e Marion (2006), há diversas metodologias aplicáveis às áreas de negócios, entre elas as Ciências Contábeis. Tais metodologias podem ser definidas em:

- Aula Expositiva;
- Exposições e visitas;
- Dissertação;
- Projeção de fitas;
- Seminário;
- Palestras e entrevistas;
- Discussão e debate;
- Resolução de exercícios;
- Estudos dirigidos;
- Estudo de caso;
- Jogos de empresa;
- Simulações;
- *Role-Play* – Desempenho de papéis, e
- Outros métodos ou instrumentos.

Além destas metodologias existem inúmeras outras possibilidades, contudo, não haverá aprofundamento em relação às metodologias, apenas algumas serão explanadas de maneira abrangente, pois o objetivo geral desta dissertação estabelece-se em identificar os saberes necessários, com relação à Didática e a Metodologia de Ensino, ao exercício do Magistério no Ensino Superior pelo profissional das Ciências Contábeis, e não em sua especialização em metodologias

de ensino⁴².

3.1 Aula Expositiva

A aula expositiva é o método educacional historicamente mais utilizado no meio acadêmico, além da mais tradicional, conforme Marion e Marion (2006), e seu agente ativo no processo de ensino é o professor, que trabalha de modo enfático os conteúdos elencados à sua disciplina.

A aula expositiva privilegia a metodologia visual, através da escrita do professor ou textos por ele fornecidos, e auditiva, através de suas explicações verbalizadas, sem considerar os conhecimentos prévios dos alunos ou oportunizar espaço para debates.

A condução de uma aula expositiva é efetivada através da permanência do professor no centro das atenções durante todo o período de aula, sem participação ativo-reflexiva dos alunos, onde normalmente ele, professor, explana seus conhecimentos enquanto os alunos, impassíveis, devem absorvê-los sem questionamentos.

A avaliação, nesta metodologia, não oportuniza reflexões ou reestruturação dos conhecimentos trabalhados, o que faz com que os momentos avaliativos sejam efetivados basicamente a partir da reprodução do conteúdo visto em aula.

Como vantagens a aula expositiva apresenta sua simplicidade com relação à elaboração, já que não utiliza recursos sofisticados, o que a torna também financeiramente e temporalmente econômica, contudo, como desvantagens apresentam-se a centralização do professor e a falta de diálogo entre professor-aluno, aluno-aluno e aluno-professor.

⁴² Há intenção do desenvolvimento de trabalhos futuros sobre o tema Metodologias de Ensino para o curso de Ciências Contábeis. Nota da autora.

3.2 Aula Expositiva Dialogada

A aula expositiva dialogada, assim como a aula expositiva tradicional, privilegia a metodologia visual, através da escrita do professor ou textos por ele fornecidos, e auditiva, através de suas explicações verbalizadas, porém, de modo contrário ao método anterior, seu fundamento é a consideração dos conhecimentos prévios dos alunos e a oportunização de espaço para diálogos e debates.

Para a utilização do método de aula expositiva dialogada o professor precisa contextualizar o conteúdo a ser desenvolvido, de modo a instigar seus alunos a reflexão e discussão, sendo, portanto, nesta metodologia o mediador entre o conteúdo formal a ser desenvolvido durante os processos de ensino-aprendizagem e os alunos.

A condução desta estratégia é efetivada através da troca de percepções e compreensões após leituras de textos propostos ou explanações do professor, onde o professor não é o ator principal do processo educacional, mas seu agente de promoção de reflexão e apropriação do conhecimento.

A avaliação desta metodologia baseia-se na participação dos alunos frente aos estímulos do professor, que podem ser observadas através de suas exposições, questionamentos e diálogos, podendo ainda ser complementadas com a elaboração de mapas conceituais, esquemas, sínteses escritas, dentre outras possibilidades.

3.3. Exposições e visitas

Para a utilização desta metodologia é fundamental o conhecimento de alguns processos, bem como estudar a contribuição desse método para a efetivação do trabalho docente.

Uma simples visita a exposições ou a uma determinada instituição não é suficiente para despertar o interesse do aluno, é importante tornar esse recurso favorável e atrativo através da elaboração de estratégias que despertem o interesse do aluno não apenas para o local em si, mas para a potencialidade de conteúdos ali

disponíveis ao trabalho pedagógico.

Providenciar uma visita técnica ou uma visita à exposição sobre determinada temática é tarefa que exige, por parte do professor, preparação, organização e conhecimento da área; e por parte dos alunos, no mínimo, um pouco de disciplina e alguma disposição.

A condução desta metodologia inicia-se muito antes da data prevista para a realização do evento, em um período de planejamento e na elaboração de um plano metodológico, que deve ser efetivado através da definição dos objetivos da visita proposta, e com vistas a estes objetivos, selecionar a exposição ou instituição mais apropriada para o desenvolvimento do trabalho proposto. É importante também estabelecer contato com a exposição ou instituição antecipadamente, de modo a alcançar uma familiaridade com o espaço a ser trabalhado, além de verificar se há a disponibilização de atividades educativas ofertadas pela curadoria da exposição ou pelo responsável pela monitoria na instituição para verificar se há adequação entre estes e as propostas pedagógicas elencadas pelo professor ao escolher a utilização desta metodologia.

Os alunos também deverão preparar-se para o evento, além de serem orientados a prática do exercício de observação, contato prévio com os conteúdos próprios do local, e quando do retorno a IES, esta atividade deve ser continuada e finalizada, para que se entenda que a atividade externa é importante e significativa, e não mero instrumento de distração e relaxamento.

A avaliação deste método deve envolver atividades que contemplem o processo integralmente para verificação de cumprimento dos objetivos planejados e escolhas efetivadas.

As vantagens deste método são as experiências sensoriais dos conteúdos, que transcendem a teoria e passam a ser observados na prática, o que torna a aprendizagem muito mais significativa e efetiva. Como desvantagem, quando este método não é bem planejado e não apresenta objetivos claros, as atividades externas a IES tornam-se irrelevantes e muitas vezes consideradas cansativas e

perda de tempo por parte dos alunos.

3.4 Dissertação

A dissertação é uma metodologia frequentemente utilizada em sala de aula, já que exige que o aluno, além de travar contato com as leituras pré determinadas, sistematize-a de forma lógica racional, o que possibilita ao professor a verificação de que o aluno, além de participar ativamente de seu processo educacional compreende sua proposta e a partir de um tema proposto é capaz de selecionar conteúdos relativos a ele, relacionar ideias, organizar e interpretar as informações acessadas, gerando assim conhecimento e dele se apropriando.

A condução desta metodologia exige preparação anterior à redação dissertativa, já que para tal é imprescindível leitura, que lhe propiciará a compreensão do tema em sua integralidade, esclarecimento de vocabulário com o qual pode não estar acostumado, assim como conceitos específicos antes não contatados.

Conforme Marion e Marion (2006), esta metodologia possibilita ao aluno o exercício comparativo entre diferentes autores sobre o mesmo tema, o que lhe permite desenvolver suas próprias ideias.

A avaliação da dissertação dá-se através da demonstração, por parte do aluno, de domínio quanto ao conteúdo especificado, além da compreensão das diversas áreas do conhecimento que se congregam para a efetiva construção do conhecimento e sua apropriação.

Como principal vantagem desta metodologia verifica-se a introdução do aluno na área de pesquisa acadêmica e aumento de suas práticas reflexivas e críticas, enquanto as maiores dificuldades encontradas na utilização desta técnica encontram-se, muitas vezes, na baixa competência de leitura e escrita do aluno, que não é estimulado desde tenra idade a esta lide, assim como a heterogeneidade dos alunos com relação a seus conhecimentos, anseios e compreensão da importância desta forma de estudo.

3.5 Projeção de mídias diversas

Marion e Marion (2006), referem-se a esta metodologia como “Projeção de fitas”, contudo, para este trabalho, o termo fitas foi substituído pelo termo mídias, já que atualmente é possível a utilização de diversas mídias que podem armazenar vídeos e filmes a serem trabalhados em aula, tais como *pen drives*, CDs, DVDs, dispositivos *on line*, dentre diversas outras possibilidades tecnológicas.

Esta metodologia, de baixo custo, é excelente artifício educacional, pois faz com que o aluno observe os temas tratados em aula sob óticas diferentes, sob abordagens muitas vezes mais amenas e prazerosas, o que faz com que a articulação entre as informações se estructurem sem pressão e solidifiquem-se em conhecimento, muitas vezes de maneira lúdica, que auxilia em muito o processo de construção intelectual.

Como nas demais metodologias já expostas é imperioso o planejamento da aula, com a utilização desta metodologia e a clara proposição de seus objetivos, o que faz com que a condução deste método seja assertiva e não apenas divertimento ou passatempo aleatório.

A avaliação pode ser efetivada de inúmeras formas, desde debates, relatórios, construções coletivas, etc.

As vantagens encontradas na utilização da projeção de mídias diversas encontram-se em sua facilidade de acesso, baixo custo e ludicidade, enquanto desvantagens apresentam-se quando não há planejamento adequado da aula e de sua utilização de maneira fútil e de modo a não agregar conhecimento algum aos alunos.

3.6 Seminário

A metodologia de seminário não deve ser confundida com simples exposição de um cartaz ou apresentação digital confeccionados sem reflexão.

O seminário tem por objetivo principal o ensino socializado, onde após um período de estudos em grupo sobre determinado tema, onde o grupo de alunos, sob orientação do professor, investigou, discutiu, reestruturou conceitos e visões, apropriou-se de conhecimentos gerados coletivamente, exporão suas conclusões aos demais grupos participantes de sua turma.

A princípio o seminário é uma técnica a ser desenvolvida em grupo e apresentada aos colegas, porém, não há impedimento de elaboração de seminário individual caso não seja possível à elaboração em grupo.

A condução da metodologia não é iniciada no momento da apresentação. É necessário planejamento e tempo para execução do que foi definido coletivamente, assim como a ênfase na participação de todos os integrantes do grupo, para que não haja sobrecarga de um único aluno enquanto os demais não participam efetivamente da apresentação do seminário. Após a elaboração do estudo, confecção da apresentação há a exposição dos resultados de pesquisa aos demais colegas da turma e ao professor, que no momento seguinte desenvolverão uma discussão crítica e construtiva sobre o tema abordado.

As vantagens da técnica do seminário estão nos fatos da oportunização da reflexão e construção coletivas do saberes e desenvolvimento de competências, na propiciação de novos olhares sobre problemáticas já conhecidas e no auxílio do despertar científico dos alunos. Como desvantagens apresentam-se as alegações de falta de tempo para a realização dos trabalhos coletivos por parte de alguns alunos, assim como a alegação de timidez para apresentação à turma.

3.7 Palestras

Palestra é a apresentação de um especialista sobre um tema específico. Este especialista pode ser um acadêmico ou um profissional atuante em alguma área de interesse.

A condução da palestra é orientada por uma breve apresentação, por parte do

professor, do palestrante convidado, que exporá, em tempo acordado anteriormente entre ele o professor, suas experiências acadêmicas e/ou profissionais sobre o tema selecionado para exposição ao grupo. Geralmente após a apresentação há a disponibilização de um período para debate de ideias e registros pertinentes ao que foi exposto.

As vantagens de uma palestra estabelecem-se nos fatos de possibilitarem aos estudantes contato direto com profissional, ou pesquisador, mais experiente que transmitirá seus conhecimentos obtidos através do tempo, e na utilização de linguagem corrente, muitas vezes diferente da linguagem teórica empreendida em sala de aula.

Não há desvantagens na utilização de palestras como métodos auxiliares de ensino desde que estas sejam bem planejadas e pertinentes ao conteúdo programático do curso ou disciplina ministrados pelo professor.

3.8 Entrevistas

O método de entrevistas é muito similar ao método de palestra, onde a diferenciação básica encontra-se no fato do entrevistado ser mediado pelo professor, ou aluno, ou até mesmo grupo de alunos, e sabatinado sob a orientação de questões previamente elaboradas, conforme planejamento e objetivos desejados.

3.9 Discussão e debate

É importante, antes da tratativa sobre a metodologia discussão e debate esclarecer que estes termos não são sinônimos, como muitos pensam, e muito menos antônimos, onde discussão refere-se à agressividade, enquanto debate é um tipo de colocação mais moderada e respeitosa. Para elucidação da real acepção de cada um destes termos é interessante a reflexão de Bélanger:

Admitimos que no início das discussões a conclusão não era conhecida. Ignorava-se aquilo que se iria descobrir. Cada um contava com a colaboração do outro na pesquisa e na harmonização dos raciocínios para se chegar a uma conclusão. No debate reina a competição. Cada um chega com a sua conclusão pronta, sabe

aonde quer ir e se esforça obstinadamente por atingir o fim que se propôs, impelido por suas necessidades e desejos. O importante para ele é a cessação da oposição, não por acordo, mas pela rendição do outro, e até pelo seu esmagamento. Esta imagem, que o leitor talvez julgue demasiado sombria, é a dos debates políticos, cuja atmosfera contamina tantos outros encontros. (BÉLANGER, 1971, p. 24 - 25).

A condução desta metodologia pressupõe anterior orientação de referencial bibliográfico, selecionado pelo professor e acessível aos alunos em período anterior ao encontro, em tempo hábil para leituras, análise e elaboração de ideias. Após o contato com a bibliografia sugerida o professor, reunido com sua turma, propõe o início da atividade dialogada através de uma questão previamente elaborada.

É importante observar que o professor é o orientador desta metodologia, pois cada participante elenca suas ideias e as expõe aos outros para interpretações, reinterpretações, desconstruções e reconstruções.

A prática desta metodologia requer do professor certa experiência com relação a moderação de participantes, tempo, e demais ocorrências que possam incidir sobre o grupo.

A avaliação é mensurada durante o desenvolvimento da atividade proposta, já que através da discussão/debate é possível avaliar se o aluno tornou-se agente na aquisição de seu conhecimento para o desenvolvimento da proposta.

Como vantagens deste método estabelecem-se o fato de poder ser indicada uma bibliografia mínima, que embasará o processo de aprendizagem com a utilização do método, além de refinar as capacidades reflexivas e argumentativas dos participantes do grupo de estudos. As desvantagens residem no fato de muitos participantes não conseguirem manter o controle emocional em determinados momentos e extrapolarem a medida da conveniência, o que, como posto anteriormente, demanda que o professor tenha experiência na condução de discussões e debates para amenizar situações deste tipo que possam ocorrer.

3.10 Resolução de exercícios

A resolução de exercícios é, assim como a aula expositiva, uma das metodologias mais utilizadas em toda história educacional mundial. O que não significa que sua utilização seja prejudicial ao processo educativo, ao contrário. Por sua simplicidade esta metodologia congrega em si o que de mais complexo há na construção do conhecimento, a junção entre teoria e prática.

Esta prática exige do aluno a compreensão do que lhe foi transmitido através da teorização em exposição pelo docente, pois somente a partir desta compreensão será possível a execução e resolução de qualquer exercício proposto.

Para a condução da realização de atividades resolutivas de exercícios ao professor cabe a explicação do conteúdo desejado em momento anterior ao da proposta dos exercícios, bem como sanar as dúvidas de seus alunos para que estes possam efetivar o registro de suas compreensões através da realização dos exercícios propostos.

A avaliação desta metodologia poderá ser estabelecida através de análise das respostas obtidas, assim como da consideração do desenvolvimento do processo em sua integralidade.

Por ser um método de extrema simplicidade em seu desenvolvimento é considerado vantajoso quando considera-se o tempo de mediação docente, o custo de elaboração ou o processo de condução da atividade, contudo, pode tornar-se desvantajoso quando utilizado como único recurso para apreensão do conhecimento.

3.11 Estudos dirigidos

A metodologia de estudos dirigidos pressupõe o professor enquanto mediador do conhecimento, enquanto facilitador da aquisição do conhecimento pelo aluno através de orientação, pois na prática do estudo dirigido há necessidade de condução de estratégias que façam os alunos apropriarem-se dos conhecimentos historicamente acumulados e transformá-los em seus através da oportunidade de

situações-problema, nas quais o aluno aprende através de suas atividades de compreensão e raciocínio, respeitando seu ritmo individual, pessoal, o que acaba por desenvolver a autonomia e independência do aluno, tornando-o responsável por sua aprendizagem através de auto-organização e auto realização, pois “o estudo dirigido deve propiciar a compreensão, a aplicação, a análise e a avaliação diante de situações-problemas que favorecem o aprendizado do aluno”, conforme Marion e Marion (2006, p 46).

A avaliação desta modalidade dá-se através da análise, por parte do professor, do crescimento cognitivo dos alunos, individualmente e coletivamente.

A vantagem da metodologia do estudo dirigido está no desenvolvimento da autonomia e independência do aluno enquanto agente de sua própria aprendizagem, porém, quando o professor não acredita nesta metodologia, esta acaba tornando-se desvantajosa no sentido de ser utilizada apenas de maneira pró forma.

3.12 Estudo de caso

O estudo de caso é o método mais adequada à aplicação de estudos de contextos complexos, que exigem não apenas embasamento teórico-conceitual, mas análises mais aprofundadas, com maior grau de detalhamento e posicionamentos resolutivos sobre um determinado tema.

A condução de um estudo de caso demanda a explicação detalhada de uma situação, real ou fictícia, que exija solução. Solução esta que deve ser estabelecida através dos dados fornecido pela situação-problema exposta a partir de observações, reflexões, discussões, considerações dos alunos com a mediação do professor.

O estudo de caso auxilia no aprendizado de pensar e tomar decisões, pois permite ao aluno se colocar no lugar do tomador de decisões ou solucionador de problemas por meio da análise pessoal, discussão com os colegas, definição dos problemas e identificação das alternativas de solução, desenvolvendo, de forma analítica e planejada, suas habilidades. (MARION e MARION, 2006, p. 48)

Como em outras metodologias de aprendizagem, a avaliação nesta modalidade pode ser efetivada através da análise, por parte do professor, do crescimento cognitivo dos alunos, individualmente e coletivamente.

A principal vantagem do estudo de caso está na propiciação de experimentação, em ambiente controlado, próxima da vivência real do mercado, e como desvantagem há o fato de que quando proposta sem respaldo profissional adequado a metodologia passa a ser mera reprodução mecânica e repetitiva de respostas anteriormente expostas.

3.13 Jogos de empresas e Técnicas vivenciais (Simulações)

Os jogos de empresas e as técnicas vivenciais (simulações) são instrumentos que visam, através de simulações, desmistificar a complexidade do mundo organizacional no sentido de suas ações serem decorrentes de fatalidades e acasos. Tanto os jogos quanto as vivências de sensibilização, onde são propostas atividades simuladas da realidade que forcem os participantes a portarem-se de modo comprometido e participativo.

Jogos e vivências não são sinônimos, podendo ser complementares ou não, como elucida Gramigna (1995, pg. 13), “todo jogo implica uma vivência. Nem toda vivência é um jogo”. Ainda conforme a autora, há pontos comuns entre ambos, tais como planejamento com referências na realidade, pressuposição de ativa participação do grupo, estímulo de contato entre os envolvidos, geração de emoções diversas oriundas da participação à proposta inicialmente estabelecida, bem como a geração de tensões, estímulo dos dois hemisférios cerebrais e estabelecimento de regras.

Para Gramigna (1995, p. 13), o estabelecimento de regras é o diferencial entre vivência e jogo, já que são elas que definem se a experiência é vinculada a algum tipo de pontuação, elencando situações na qual haja “pontuação que permita definir vencedores e perdedores”.

Quanto a tipologia, conforme Gramigna (2007, p. 5-6), os jogos podem ser definidos enquanto simulação, jogos simulados e jogos de empresa. O jogo de empresa retrata, segundo a autora, “situações específicas da área empresarial”, tendo como intenção a oportunização da modelagem social, comportamental e atitudinal dos envolvidos, tendo como características básicas:

- Possibilidade de modelagem da realidade empresarial;
- Definição clara dos papéis desempenhados pelos envolvidos;
- Definição clara das regras, e
- Atratividade e envolvimento dos participantes.

Os jogos de empresa podem ser divididos em:

- Jogos de comportamento;
- Jogos de processo, e
- Jogos de mercado.

Os jogos de mercado, especificamente, são jogos direcionados à reprodução de situações de mercado onde é possível entender os processos de tomada de decisão, relações com *stakeholders* e entre eles, planejamento estratégico, análise SWOT, dentro de tantas outras dinâmicas empresariais.

Roma e Escobar *apud* Gramigna (2007, p. 11), classificam as possíveis combinações entre jogo/simulação e jogos simulados:

- homem-modelo;
- homem-máquina, e
- homem-computador.

Nestes jogos há a representatividade e interação entre cada elemento elencado.

O ciclo de atividade vivencial é uma sequência de processos e seus processamentos que estabelecem-se a partir do envolvimento de uma pessoa em

relação a experiências por ela vivenciadas, oportunizando assim, que haja contato com o conceito exposto inicialmente, desconstrução deste conceito através da experiência e reconstrução deste mesmo conceito partindo das significâncias estabelecidas durante o processo, fazendo assim com que haja sua apropriação, de um conceito inicialmente abstrato, tornando-o seu, significativo e conhecido.

O ciclo de atividade vivencial é elencado em cinco fases:

1ª fase: Vivência;

2ª fase: Relato;

3ª fase: Processamento;

4ª fase: Generalização, e

5ª fase: Aplicação.

Durante o ciclo de atividade vivencial é viabilizado à pessoa o trabalho ativo de seus dois hemisférios cerebrais, o racional e o intuitivo, sem que um predomine sobre o outro, sendo esta falta de predominância a essência à compreensão do que lhe é apresentado, do que é experimentado, vivenciado.

Na primeira fase, a Vivência, é o momento da caracterização da vivência, onde há efetiva ação, onde o que imperam são os verbos fazer, resolver, construir, realizar, simular, planejar, negociar, confrontar, negociar, dentre outras tantas outras que claramente instigam ações.

Nesta fase é imperativo “fazer algo”, como estabelece Gramigna (1995, p. 19), pois este “fazer” oportuniza vivência e a conseqüente internalização das experiências advindas deste processo.

As vivências podem ser coletivas, subgrupais ou individuais, contudo, devem sempre adequar-se ao tema central proposto pelo programa, ressaltando que, conforme Gramigna (1995, p. 19), a vivência deve ser “ainda, atrativa, lúdica, surpreendente e fascinante”, pois “estas características facilitam o envolvimento do grupo e estimulam a motivação”.

Como exemplo de proposição de ação para esta fase há a sugestão de uma atividade decisória, onde serão apresentadas duas ou mais situações, aparentemente similares, ou muito parecidas, onde os envolvidos deverão propor resoluções. Cabe ressaltar que ao desenvolver este tipo de atividade é fundamental “providenciar gabaritos de avaliação para *feedback*. Cada jogador deve ter claras as consequências de suas decisões”, segundo Gramigna (2007, p. 17).

A fase seguinte, a fase do Relato, é o momento no qual os participantes do grupo, com o auxílio do facilitador, são estimulados a expressarem seus sentimentos e sensações experimentados na fase anterior.

Uma atividade simples e extremamente eficaz nesta fase é a atividade de discussão livre, onde cada participante do grupo descreve sua experiência com relação a vivência proporcionada.

Muitas vezes, o expressar essas sensações e sentimentos é de extrema dificuldade para as pessoas, já que, como esclarece Gramigna (2007, p. 18), “a educação que recebemos estimulou a racionalidade, o que incentiva tentativas de fugir dos sentimentos”, então cabe ao facilitador auxiliar quando necessário através de recursos tais como simbolismos, representações gráficas, canções, dentre tantas outras soluções.

Na terceira fase, a fase do Processamento, é o momento de avaliação do processo do grupo, onde é realizada uma avaliação do desempenho, individual e coletivo, quanto a questões sobre organização, planejamento, liderança, comunicação, gestão de conflitos, etc.

Neste momento, enquanto atividade, pode ser distribuído um questionário individual, previamente elaborado, para, após seu preenchimento, haver a proposição de uma discussão relativa ao tema. Esta é a fase mais importante do ciclo de atividade vivencial.

A próxima fase é a da Generalização, onde são estabelecidas as relações comparativas entre o jogo e a realidade organizacional. Neste momento os

participantes do grupo acabam por basear-se em suas experiências pessoais anteriores para o estabelecimento destas relações.

Nesta fase é propícia a inserção de “temas, informações técnicas ou referencial teórico, no caso de treinamento e desenvolvimento”, conforme Gramigna (1995, p. 21).

Como sugestão de atividade à esta fase pode ser proposta uma roda de conversas entre o grupo, onde cada participante indique quais situações ocorreram durante a execução do jogo que se assemelhe a seu cotidiano, estabelecendo relações entre estes dois momentos.

A quinta e última fase é a da Aplicação, onde o encerramento do ciclo vivencial dá-se através da elaboração do planejamento de novos rumos, tanto individualmente quanto para a empresa. Esta fase é caracterizada pelo comprometimento com mudanças.

A atividade sugerida à esta fase é proposta por Gramigna (2007, p. 25):

Quadro de responsabilidades e expectativas

Solicitar que cada participante escreva as tarefas sob sua responsabilidade, itens ou etapas que podem ser aperfeiçoados e expectativas com relação a melhorias em seu desempenho. O registro é feito em quadros-síntese e apresentado em painel conclusivo.

É possível adaptar qualquer jogo de empresa ou simulação através de seis recursos alternativos para mudar um jogo, descritos por Gramigna (2007, p. 48-49), são:

- Mudar a tarefa e manter as regras;
- Introduzir ou alterar regras;
- Reunir dois jogos em um só;
- Incluir tarefas novas;
- Incluir papéis estruturados, e
- Alterar a dinâmica de informações facilitador x grupo.

A importância em propiciar a modificação de jogos e vivências dá-se pois muitas vezes, vários participantes já vivenciaram as experiências propostas, fazendo com que o grupo não desenvolva tais atividades de modo a agregar valor a si e ao grupo.

Este problema pode ser resolvido se o facilitador utilizar alguns mecanismos que mudam a 'cara do jogo' de um jogo, fazendo-o parecer novo. Para tanto, é necessário entrar em contato com diversos tipos de mecânicas lúdicas.

Vivenciando e observando jogos diversos, vamos nos familiarizando com as estruturas básicas e conseguimos perceber semelhanças sutis entre eles. (GRAMIGNA, 2007, p. 47).

3.14 Role-Play (Desempenho de papéis)

A metodologia do *role-play*, ou desempenho de papéis, é uma técnica psicodramática muito similar as técnicas vivenciais, onde cada aluno participante assume um papel em uma dramatização e o desempenha, não apenas utilizando seu repertório teórico, mas também aliando a este toda sua bagagem vivencial anterior, adquirida empiricamente.

Muitas são as vantagens estabelecidas através do uso do desempenho de papéis à aprendizagem, contudo, esta metodologia não deve e não pode ser utilizada como mero entretenimento ou distração, já que carrega em si alta complexidade em sua condução e a carga emocional nela despertada pode trazer mal-estar à convivência coletiva.

3.15 PBL

A PBL, *Problem Based Learning* ou *Project Based Learning*, é uma metodologia de ensino inovadora que tem como objetivo maior não apenas transmitir os conteúdos teóricos aos alunos, mas intenta, através de novas e diversificadas estratégias, auxiliar no desenvolvimento de competências e estímulo das habilidades individuais do aluno, assim como dar significado ao trabalho colaborativo dos estudantes.

A proposta de aprendizagem defendida pela metodologia é a de tornar o problema ou projeto o aspecto central dos processos ensino-aprendizagem. A situação-problema proposta não é apenas um modo dos alunos aplicarem conhecimento formalmente adquirido, mas é também um meio de aprofundarem estes conhecimentos.

A intenção da PBL é viabilizar ao processo de construção do conhecimento, individual e coletivo, através de modos alternativos ao modelo de ensino fundamentalmente teórico, oportunizando ao aluno uma aprendizagem de relevância, onde o aluno é protagonista do processo e entende a importância e os motivos pelos quais deve aprender determinado conteúdo ou conjunto de conteúdos.

Nota-se que a pesquisa é uma das bases à aplicação da metodologia, e seu hábito é fundamental ao êxito do processo, contudo, a pesquisa somente se tomará hábito quando adentrar as salas de aulas, como método rotineiro e preparador de futuros profissionais e pesquisadores. Não basta a participação de alguns docentes e discentes em alguns projetos, é necessário à disseminação de uma postura pesquisadora no âmbito acadêmico. Somente assim a instituição estará colaborando com a sociedade no questionamento e na solução de seus problemas.

A utilização desta metodologia não é, e não deve ser, um fim em si. As pessoas, direta ou indiretamente ligadas ao processo educacional devem ser envolvidas em sua utilização. A administração da Instituição de Ensino Superior, IES, sua equipe docente e os alunos devem formar um corpo, único. Todos devem ser envolvidos e motivados.

É fundamental a formação continuada dos professores e o claro entendimento dos conceitos da PBL, pois assim os alunos se sentirão mais integrados e motivados, aprendendo os conteúdos de forma mais profunda, pois transcendem o simples entendimento destes conteúdos compreendendo como utilizá-los, aplica-los.

Os alunos passam a saber avaliar a situação explanada. Projetando soluções estabelecidas sobre o que aprenderam, o que eleva consideravelmente o nível de

profundidade da aprendizagem, tornando-a melhor, mais significativa, já que fazem diagnósticos situacionais e propõe soluções para problemas reais.

Outra característica da metodologia é a aprendizagem colaborativa no âmbito do desenvolvimento do projeto, já que há um conjunto de aspectos reforçados, como trabalho em equipe, gerenciamento de conflitos, gestão de projetos, comunicação interpessoal, que reforçarão todos os demais aspectos técnicos do projeto, que é sempre interdisciplinar, pois os problemas não são pertencentes a uma determinada disciplina, diferente da abordagem tradicional de ensino.

De modo diferente do modelo tradicional de ensino, onde o professor é a autoridade moral e intelectual, centro do processo de ensino, e o aluno apresenta uma condição passiva e obediente, que recebe o conteúdo, memoriza-o e o reproduz, a PBL é uma estratégia de ensino que visa o desenvolvimento das competências individuais do aluno, estímulo à suas habilidades e o trabalho colaborativo dos estudantes.

Como metodologia educacional, a PBL tem por base os quatro pilares da educação, definidos em 1996 no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (DELORS, 1998). Como pilares estão definidas as concepções de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

A educação estabelecida sobre estes quatro pilares atende às necessidades atuais da nova sociedade do conhecimento. O ensino que antes tinha como cerne a aquisição da informação, agora é orientado ao desenvolvimento de competências e habilidades que são essenciais à formação da pessoa enquanto ser social, ativo e transformador. Não se pressupõem mais que a simples aquisição do conteúdo e o conhecimento teórico são suficientes. É fundamental entender e saber aplicar tais conhecimentos nas mais diversificadas situações cotidianas. Ser competente significa, portanto, ter capacidade de mobilizar e modificar conjuntos de recursos cognitivos.

Entende-se que, sob este prisma educacional, o que motiva o aluno no desenvolvimento de suas competências e habilidades é o desafio de encontrar soluções criativas e efetivas para determinada situação-problema.

Como exposto, enquanto o modelo tradicional de ensino orienta-se em aprender por aprender, a PBL tem por objetivo auxiliar o aluno na aquisição do conhecimento necessário ao desenvolvimento das habilidades que deverão ser mobilizadas e articuladas na resolução das situações-problemas à quais estarão expostos.

Para a PBL o professor exerce papel fundamental na orientação do processo de aprendizagem, já que deixa de ser simples transmissor de informações a partir de um conteúdo teórico e passa a mediá-lo, utilizando situações-problemas que relacionam a problemática proposta ao conteúdo, criando atividades capazes de desenvolver as múltiplas habilidades e competências do aluno. Estas situações-problemas podem ser extraídas da realidade ou elaboradas pelo professor-tutor-mediador.

A abordagem *Problem Based Learning* propõe o abandono das antigas formas de armazenamento e reprodução do conhecimento, com bases na valorização do pensamento crítico e reflexivo, da capacidade de aprendizagem e na aplicabilidade do conhecimento na solução de problemas concretos.

Sendo uma estratégia educativa centrada no aluno o problema à ser resolvido é o elemento motivador do estudo e integrador do conhecimento.

Através da utilização do PBL o aluno é desafiado, de forma autônoma, a encontrar possíveis soluções para as problemáticas apresentadas, tornando-se assim o principal responsável por sua aprendizagem.

O professor estabelece dinâmicas, individuais ou em grupo, que estimulem o pensamento crítico e a criatividade na elaboração de soluções, o que acarreta em reflexão sobre as hipóteses levantadas pelos colegas, já que enquanto objetivo principal desta abordagem estabelece-se o desenvolvimento das múltiplas

habilidades do aluno através do equilíbrio entre teoria e prática, o que favorece, portanto, a integração entre as diferentes áreas e a aquisição do conhecimento que realmente faz sentido em sua formação.

Ressalta-se novamente que no PBL o professor não é o único responsável pelos processos ensino-aprendizagem, bem como não é, tão pouco, o único responsável pelo processo de avaliação. O grupo avalia-se. O aluno avalia-se. Isso facilita sobremaneira a identificação e a correção dos erros apresentados durante o desenvolvimento do processo.

O PBL aumenta a motivação do estudante, estimula sua criatividade, desenvolve o raciocínio crítico, desenvolve as habilidades de autoaprendizagem, favorece o trabalho colaborativo e torna o aprendizado muito mais eficaz.

A PBL privilegia o raciocínio, a reflexão e a autonomia, ou seja, a mobilização das competências necessárias para formar o tão desejado cidadão crítico, participativo, capaz de levantar problemas em seu meio e intervir em sua realidade, transformando-a. Entretanto, a mobilização dessas operações mentais deve partir dos saberes elaborados historicamente pela humanidade, os conteúdos.

Utilização da metodologia PBL

Na PBL o aluno é o principal agente do processo educacional, processo esse estabelecido dentro de uma dinâmica de grupos.

A utilização da metodologia PBL exige do professor o comprometimento com a inovação, com a consciência de seu papel de mediador da aprendizagem, e não mais como o detentor supremo do conhecimento formalmente organizado, já que para a efetivação desta nova forma educacional o professor assume o papel de tutor de um grupo.

A aprendizagem oportunizada pela PBL exige uma dinâmica específica, onde além do professor-tutor, que orienta grupos compostos por 8 ou 10 alunos, um dos

alunos do grupo é definido como coordenador das atividades, auxiliado por outro aluno, designado como secretário.

Ao aluno coordenador cabe a liderança do grupo, estimulando discussões, mantendo a dinâmica adequada ao desenvolvimento do projeto, administrando o tempo e assegurando a realização das tarefas pertinentes à evolução do trabalho, enquanto ao aluno secretário cabem às funções de ordenação das ideias, elaboradas pelo grupo durante as discussões promovidas, em forma de relatórios e a otimização das discussões, de forma a não haver repetições desnecessárias ou perda de foco no decorrer do processo.

As funções de coordenador e secretário não são funções estáticas dentro da estratégia. Há, desejavelmente, revezamento entre todos os alunos do grupo nestas funções para que todos conheçam e compreendam cada papel desempenhado.

Enquanto dois alunos desempenham os papéis de coordenador e secretário, aos demais componentes do grupo cabe à função de realizarem as discussões relativas à proposta, segundo a técnica dos 7 passos:

- 1º passo: Exposição do problema
- 2º passo: Questionamentos-chave
- 3º passo: Impasse
- 4º passo: Coleta e sistematização de soluções
- 5º passo: Definição das metas de aprendizagem
- 6º passo: Análise individual
- 7º passo: Debate e compartilhamento

Cada passo, intencionalmente definido, encerra em si oportunidades infindáveis.

- 1º passo: Exposição do problema

Neste momento o professor-tutor apresenta aos alunos a ideia central do projeto com a definição do problema, que pode ser real ou elaborado pelo professor.

Neste momento florescem esboços do que estabelecerá o passo seguinte, os “questionamentos-chave”.

- 2º passo: Questionamentos-chave

Os questionamentos-chave são a necessidade de proposição de reflexão, são as questões que deverão ser respondidas para a solução da problemática inicialmente proposta.

- 3º passo: Impasse

Neste passo o relevante é o debate que propõe análises e esboços de prováveis soluções dos momentos anteriores. Aqui, a aplicabilidade das proposições ainda não é importante, mas início do processo de tomada de decisão.

- 4º passo: Coleta e sistematização de soluções

Aqui as principais soluções propostas e debatidas pelo grupo são coletadas e sistematizadas para que seja desenvolvida uma estrutura de ação.

- 5º passo: Definição das metas de aprendizagem

Neste momento as lacunas de conhecimento do grupo e os tópicos específicos necessários à solução do problema são profundamente questionados. Há, por parte do grupo, a definição das metas de aprendizagem para que os estudos individuais levem a novos conhecimentos e aplicações.

- 6º passo: Análise individual

Este é o momento das reflexões individuais de cada integrante do grupo, onde a necessidade de pesquisas, leituras, entrevistas, visitas *in loco* são fundamentais para o estabelecimento e bom andamento do passo seguinte. O momento individual é imperioso por estabelecer-se enquanto momento de coleta, seleção e refinamento de informações que, posteriormente, embasarão novas discussões em grupo.

- 7º passo: Debate e compartilhamento

Finalização da aplicação da estratégia. Este passo estabelece e viabiliza o diálogo e discussão das informações refinadas, subsidiando a proposição das soluções coletivamente.

Durante o desenvolvimento dos sete passos o professor-tutor media o processo de construção e gestão dos conhecimentos, fazendo, portanto, com que surja o novo, a efetiva resolução da problemática inicialmente estabelecida.

Assim é o desenvolvimento da PBL. Percorre-se um caminho de aprendizagem no qual o aluno é parte do processo de soluções.

3.16 Outros métodos ou instrumentos

Como posto anteriormente há, além das metodologias citadas, inúmeras outras possibilidades. A escolha de determinada metodologia de ensino deve, seja qual for a escolhida, pautar-se em um diagnóstico da situação atual do grupo com o qual será desenvolvido o trabalho, planejamento, elaboração do plano de ação metodológica, sua execução e avaliação.

CAPÍTULO V

METODOLOGIA DE PESQUISA

1. Metodologia da pesquisa

As três principais características do conhecimento científico em oposição ao senso comum são a delimitação do objeto de estudo, a utilização de linguagem científica e a utilização de métodos e técnicas científicas específicas, pois apenas com a utilização destes elementos é que as conclusões obtidas após um estudo científico são passíveis de verificação e de exclusão emocional por parte dos envolvidos no processo de produção científica.

A delimitação do objeto de estudo é o ponto inicial do processo de produção científica pois é a partir da delimitação deste objeto que se estabelecem os objetivos almejados e definem-se as estratégias para tal fim, além de fixar os limites para análise deste objeto, especificando qual sua área de abrangência.

A utilização de linguagem científica faz com que haja a padronização do estudo científico para que este não seja passível de interpretações distorcidas ou errôneas. Diferente do senso comum, que é expresso através da linguagem popular e corriqueira, variável de região para região, que possibilita variadas interpretações sobre um mesmo tema, a linguagem científica é inflexível, não viabilizando interpretações maleáveis.

Ao afirmar que a linguagem científica é inflexível, não significa que um objeto de estudo não seja passível de interpretações diversas quando analisado por cientistas diversos.

Pesquisa qualitativa: considerações

Para elaboração desta dissertação de mestrado foi adotada a abordagem qualitativa pois, como propósito este estudo apresenta a compreensão sobre, no entendimento dos professores de Ciências Contábeis, ser fundamental o

conhecimento das disciplinas de Didática ou Metodologia de Ensino de Ciências Contábeis para o magistério nos cursos de graduação em Ciências Contábeis.

A pesquisa qualitativa propicia a compreensão dos processos dinâmicos que se estabelecem na sociedade, o que é atendido, como explicam Pollit e Hungler (2011), através da interpretação de experiências pessoais, do entendimento dos fenômenos, ou conjunto de fenômenos analisados, o que exige observações holísticas e reforça o papel da sociedade, do grupo de verificação em detrimento da visão ou interpretação do pesquisador.

Os autores que seguem tal corrente não se preocupam em quantificar, mas sim, compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos. Trabalham com a vivência, com a experiência, com a continuidade e também com a compreensão das estruturas e instituições como resultado da ação humana objetiva. Ou seja, desse ponto de vista, a linguagem, as práticas e as coisas são inseparáveis. (MINAYO, 2012, p. 24).

O desenvolvimento metodológico deste estudo se deparou com questões que apresentavam grande amplitude, contudo, com o decorrer do tempo, a delimitação do tema de pesquisa tomou corpo e restringiu as análises dos dados coletados. Conforme esta dissertação era desenvolvida, a coleta de dados efetivada e sua posterior análise foi concretizada o foco do estudo se estabeleceu, como elucidam Lüdke e André (2013, p. 13), que afirmam que “o desenvolvimento do estudo aproxima-se a um funil: no início há questões ou foco de interesses muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos. O pesquisador vai precisando melhor esses focos à medida que o estudo se desenvolve”.

Universo da pesquisa

Dados do INEP (2015), demonstram que o Brasil conta com 7.305.977 matriculados nas 2.391 instituições credenciadas junto ao MEC, que ofertam mais de 32.000 cursos de graduação nas mais diversas áreas do conhecimento. Destas instituições, 301 instituições são públicas e as demais, 2099, são particulares.

Em período anterior a LDB, nº 9.394/96 havia inúmeras restrições regulatórias que inviabilizavam a expansão de IES privadas no país, o que, apesar de insuficientes investimentos públicos na área de educação superior, dificultava sobremaneira a expansão do setor no mercado. A partir da entrada em vigor desta lei, com a alteração na regulamentação do setor, que flexibilizou as restrições regulatórias, houve a criação de novas instituições, assim como novos cursos, já que passou a ser permitida a constituição de instituições de ensino superior como empresas com finalidades lucrativas, o que antes não era possível.

Com a nova realidade do setor de educação superior, este se tornou altamente representativo na economia do Brasil.

Para 2020 o Governo Federal estipulou como meta a ser alcançada que 33% da população brasileira entre 18 e 24 anos esteja matriculada em cursos superiores. Sabendo-se que, conforme dados do INEP (2015), apenas 14,6% da população estava matriculada no ensino superior é possível observar a potencialidade deste mercado.

O mesmo instituto demonstra que no período compreendido entre 1997 a 2011 o setor educacional superior público apresentou crescimento de 5,92%. No mesmo período o setor privado apresentou uma taxa de crescimento de 9,33%, o que fez com que sua representatividade no período passasse de 61% para 72,2%, enquanto a educação superior pública apresentou retração de 39% para 27,8%.

A educação superior pública não atende a demanda da sociedade, o que faz com que esta demanda reprimida seja compreendida como potencial consumidora de serviços educacionais, que é suprido por instituições privadas com finalidades lucrativas, voltando suas atenções as necessidades profissionais exigidas pelo mercado de trabalho, o que faz com que ofertem cursos com programas com maior flexibilidade, que atendem as necessidades do aluno-trabalhador-empregado, enquanto as instituições públicas intentam serem centros de excelência e pesquisas, assim como as instituições privadas historicamente voltadas a estes fins, cujos padrões de admissão apresentam rigorosas seleções com altos índices de competitividade, o que torna suas expansões complexas e muitas vezes inviáveis.

Com o aumento da oferta de cursos superiores e barateamento do crédito no país, estudantes, antes excluído deste segmento educacional por falta de recursos ou de conhecimentos suficientes para aprovação nos concorridos e rigorosos concursos de ingresso em instituições públicas ou particulares direcionadas a excelência e pesquisa, passaram a ter opções de cursos acessíveis a todas suas necessidades.

Frente a estes novos contextos educacional e mercadológico, aliados as metas governamentais, concomitante a expansão do mercado educacional de nível superior houve aumento das alternativas de financiamentos estudantis nesta área. A elevação de renda das classes C e D, e suas necessidades de melhor qualificação profissional para atendimento do mercado de trabalho, instaurou-se a oportunidade de crescimento do número de matriculados no ensino superior.

Intentando o alcance de suas metas para 2020 de 33% da população em idade entre 18 e 24 anos estarem matriculados no ensino superior o Governo Federal estabeleceu novas alternativas de financiamento aos estudantes universitários, favorecendo as IES com incentivos fiscais e financeiros, desde que seus alunos matriculados e ativos sejam beneficiados por determinados programas governamentais de incentivo, como os programas Universidade para Todos, PROUNI⁴³, e o Financiamento Estudantil, FIES⁴⁴.

Outro dado que reforça a necessidade de consideração do setor da educação superior privada é trazido por Presse e Nonato (2015), que indicam que enquanto as matrículas efetivadas em cursos diurnos sofreram aumento de 3,8% nos últimos dez anos, o aumento nos cursos noturnos foi de 9,5%.

Em relação divulgada pelo INEP (2015), as dez IES privadas com maior número de alunos matriculados não apresentava em seu corpo nenhuma instituição considerada de excelência em educação e pesquisa, comportando em si instituições voltadas para qualificação e sustentação do mercado de trabalho atual.

⁴³ Informações disponíveis em: <http://prouniportal.mec.gov.br>.

⁴⁴ Informações disponíveis em: <http://sisfiesportal.mec.gov.br>.

O advento da LDB nº 9.394/96 estabeleceu como nova realidade do ensino superior brasileiro um modelo de alta competitividade de mercado e educação em massa, em contraposição ao modelo anterior de baixa competição e educação voltada para educação de excelência e pesquisa.

Delimitação geográfica da pesquisa

A delimitação geográfica desta pesquisa é estabelecida por duas mesorregiões paulistas, a mesorregião Metropolitana de São Paulo e a mesorregião Macro Metropolitana de São Paulo.

A mesorregião Macro Metropolitana de São Paulo é formada por 23 municípios: Araçoiaba da Serra, Atibaia, Bom Jesus dos Perdões, Bragança Paulista, Cabreúva, Campo Limpo Paulista, Ibiúna, Itatiba, Itu, Jarinu, Joanópolis, Jundiá, Mairinque, Nazaré Paulista, Pilar do Sul, Porto Feliz, Salto, Salto de Pirapora, São Miguel Arcanjo, São Roque, Sorocaba, Várzea Paulista e Votorantim, sendo responsável pela oferta 79 cursos de graduação em Ciências Contábeis.

A mesorregião Metropolitana de São Paulo é formada por 38 municípios: Arujá, Barueri, Bertioga, Biritiba Mirim, Caieiras, Cajamar, Carapicuíba, Cotia, Cubatão, Diadema, Embu das Artes, Embu-Guaçu, Ferraz de Vasconcelos, Francisco Morato, Franco da Rocha, Guararema, Guarujá, Guarulhos, Itapeverica da Serra, Itapevi, Itaquaquecetuba, Jandira, Mairiporã, Mauá, Mogi das Cruzes, Osasco, Praia Grande, Ribeirão Pires, Santana de Parnaíba, Santo André, Santos, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, São Paulo, São Vicente, Suzano, Taboão da Serra e Vargem Grande Paulista, o que significa a oferta de 250 cursos de graduação em Ciências Contábeis.

Mesorregião	Cursos
Mesorregião Macro Metropolitana Paulista	79
Mesorregião Metropolitana de São Paulo	250
Total	329

Tabela 14: Cursos de Ciências Contábeis ofertados por mesorregiões analisadas.

Fonte: Dados da pesquisa.

Conjuntamente as mesorregiões analisadas ofertam 329 cursos de graduação em Ciências Contábeis.

Sujeitos da pesquisa

O número de sujeitos que compõe este estudo é de 314⁴⁵ professores de Ciências Contábeis que, gentilmente retornaram questionários respondidos a pesquisadora, portanto, considera-se que, conforme Minayo (2012), a importância da pesquisa qualitativa está pautada em amostragem de qualidade, e não em critérios numéricos.

A amostra representada foi definida considerando-se os respondentes aos questionários, sem que houvesse privilégio de qualquer área das Ciências Contábeis, indivíduos ou instituições de ensino públicas ou privadas.

Para preservação da identidade destes sujeitos os questionários foram anônimos, sem a denominação, razão social ou nome fantasia da IES ao qual estão vinculados, pois, inicialmente, quando estes dados foram solicitados, houve rejeição com relação as respostas, o que motivou a retirada de tais dados.

Cabe aqui esclarecer que os respondentes a esta pesquisa foram professores de IES públicas e privadas, contudo, enquanto 98% atuam em IES particulares, apenas dois respondentes aos questionários enviados atuam no magistério superior público, o que representa 0,64% da amostra. Outro ponto importante a esclarecer é o fato de não haver nenhum respondente que atue em IES particular de excelência e pesquisa, pois apesar do anonimato do respondente, não houve retorno através do e-mail enviado nem tão pouco foi estimulado acesso a estes professores pelas coordenações procuradas, o que restringe os resultados a professores que atuam em instituições que atendem, prioritariamente, o público das classes sociais C e D, como explanado anteriormente no universo da pesquisa.

⁴⁵ O detalhamento sobre o retorno dos sujeitos participantes deste estudo será descrito na Demonstração dos resultados.

Dos professores participantes deste estudo 50% se encontram entre 41 e 50 anos de idade; 60% são graduados em Ciências Contábeis e 40% possuem formação em diversas outras áreas do conhecimento; 83% são especialistas e 29% exerce o magistério superior há mais de dez anos. Há também 34% que dedicam de 16 a 24 horas semanais à docência, enquanto 67% exercem outra atividade profissional além da docência.

Método de coleta de dados utilizado

A utilização de métodos e técnicas científicas específicas faz com que as análises do objeto de estudo sejam isentas de emoções ou de manifestações tendenciosas, pois são métodos e técnicas baseados e elaborados a partir de práticas científicas estabelecidas como referências e geratrizes de resultados imparciais.

O método de pesquisa *survey* foi a opção adotada para subsidiar o presente estudo.

A pesquisa *survey* pode ser descrita como a obtenção de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população-alvo, por meio de um instrumento de pesquisa, normalmente um questionário" (FREITAS *et alii*, 2000, p. 105).

Para a realização deste estudo descritivo foi utilizada como técnica de coleta de dados o instrumento questionário, que conforme Cervo e Bervian (2007, p. 138), é “ a forma mais usada para coletar dados, pois possibilita medir com melhor exatidão o que se deseja. Em geral, a palavra ‘questionário’ refere-se a um meio de obter respostas às questões por uma fórmula que o próprio informante preenche”.

Para a seleção das questões que compõe o instrumento de coleta, foi estabelecida a “preocupação básica, ao elaborar as perguntas... além da validade, a finalidade e a relação das questões com o objetivo da pesquisa.” (CERVO e BERVIAN, 2007, p. 135).

Para coleta de dados deste estudo foi desenvolvido um questionário

direcionado à professores de Ciências Contábeis (apêndice 4), composto por 28 questões, sendo 26 questões fechadas, 1 questão aberta e 1 questão mista. O período de aplicação dos questionários foi de 13 de junho de 2015 a 31 de agosto de 2015, compreendendo o tempo de oitenta dias corridos.

Para análise estatística descritiva dos dados obtidos através dos questionários foi utilizada adaptação da escala Likert, onde há escalonamento das respostas, pontuadas de 0 (zero) a 4, onde o menor valor corresponde a opção “discordo plenamente” e o maior valor corresponde a opção “concordo plenamente”, ou outra adaptação pertinente ao questionário elaborado para este estudo.

Considerando-se os valores atribuídos a cada questão com relação ao questionário aplicado ao professor, ao final é possível a obtenção máxima de 72 pontos e a mínima de 0 (zero) ponto (apêndice 6).

No questionário aplicado aos professores de cursos de Ciências Contábeis as questões foram categorizadas e analisadas conforme 6 categorias, Identificação do professor entrevistado, Municípios de residência e atuação, Formação, Dedicção à docência, Atualização e Capacitação e Ensino.

As questões 1, 2, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 15, 20 e 28 foram excluídas por terem caráter informacional. Apesar de excluídas para fins de pontuação as questões elencadas são relevantes para compreensão de aspectos específicos com relação ao tema.

Questionário

Como exposto o questionário, incluído como apêndice 4, aplicado aos professores de cursos de Ciências Contábeis foi composto por 28 questões, que foram categorizadas e analisadas conforme 6 categorias, que serão a seguir especificadas.

1 - Identificação do professor entrevistado:

Nesta categoria encontram-se as questões relativas a caracterização do docente de Ciências Contábeis com relação a sua idade e gênero.

P1. Idade:

P2. Gênero:

Quadro 4: Identificação do professor entrevistado.

Fonte: Elaborado pela autora.

2 - Municípios de residência e atuação

A categoria em questão retrata as localizações geográficas de residência e atuação docente do pesquisado. A intenção de pesquisa estabelecida por esta categoria é verificar se há grande deslocamento entre a residência e a área espacial de atuação do professor.

P7. Qual seu município de residência?

P8. Sua maior carga horária de aulas é em seu município de residência?
--

P9. Qual município concentra-se sua maior carga horária de aulas?

Quadro 5: Municípios de residência e atuação.

Fonte: Elaborado pela autora.

3 - Formação:

A formação acadêmica foi a variável verificada nesta categoria.

P3. Formação acadêmica concluída (indique apenas uma):

P4. Formação acadêmica não concluída (indique apenas uma):

P14. Indique a titulação que o permite ministrar aulas para o curso de Ciências Contábeis:
--

P15. Indique sua formação na graduação:

P17. Minha formação acadêmica me permite de modo satisfatório ao exercício da docência para o curso de Ciências Contábeis.
--

P28. Minha pós graduação (especialização, mestrado ou doutorado) oportunizou(a)-me contato com disciplinas didático-metodológicas.
--

Quadro 6: Formação.

Fonte: Elaborado pela autora.

4 - Dedicção à docência:

A verificação da relação entre o docente e sua prática é a variável analisada através do conjunto formado pelas oito questões abaixo:

P5. Tempo de docência em qualquer nível da educação (ensino infantil, fundamental, médio ou superior):
P6. Tempo de docência em educação superior:
P10. Seu tempo de dedicação semanal à docência é de:
P11. Você exerce outra atividade profissional além da docência?
P12. Indique caso exerça outra atividade profissional:
P13. A docência é sua fonte de renda principal:
P16. Atuo como professor de Ciências Contábeis pois me identifico com a área, a profissão e suas perspectivas.
P20. Atuo em instituição:

Quadro 7: Dedicção à docência.

Fonte: Elaborado pela autora.

5 – Atualização e Capacitação

As seis questões abaixo, que compõem o conjunto de verificação sobre atualização e capacitação docente, auxiliam na compreensão de como a relação entre estas variáveis são entendidas pelos professores.

P18. A atualização para o exercício da docência é importante.
P19. A atualização para o exercício da docência é fundamental.
P21. A(s) instituição(ões) em que atuo proporciona(m) cursos de atualização para o exercício da docência.
P22. A(s) instituição(ões) em que atuo proporciona(m) cursos de atualização para o exercício da docência em Ciências Contábeis.
P23. Busco constante atualização sobre a profissão contábil assim como sobre as práticas pedagógicas.
P26. A constante atualização sobre metodologia de ensino em Ciências Contábeis é fundamental.

Quadro 8: Atualização e capacitação.

Fonte: Elaborado pela autora.

6 - Ensino

Nesta categoria a intenção é a observação de como o professor efetiva sua práxis pedagógica.

P24. O ensino atualmente proporcionado pelos cursos de graduação em Ciências Contábeis, aliados a uma especialização em área correlata prepara satisfatoriamente o profissional que queira atuar como professor.
--

P25. Em sua opinião a excelência de sua docência encontra-se em:
--

P27. Promovo avaliações que valorizem e favoreçam a aprendizagem através de:
--

Quadro 9: Ensino.

Fonte: Elaborado pela autora.

Foram utilizadas duas formas de aplicação dos questionários, sendo a primeira forma a de entrega pessoal do questionário impresso ao pesquisado e a segunda forma foi o envio do questionário digital através da plataforma SurveyMonkey⁴⁶, ou e-mail criado exclusivamente para esta pesquisa.

Os questionários impressos entregues, e posteriormente recolhido, pessoalmente não foram respondidos junto a pesquisadora, que os recebeu após duas semanas de sua data de entrega, já que havia a possibilidade de algum professor ministrar aulas na IES apenas uma vez por semana e/ou a ocorrência de alguma eventualidade em período inferior.

Os questionários digitais enviados através da plataforma tiveram retorno de respostas em tempo variado, havendo questionários respondidos no mesmo dia do envio, enquanto outros foram respondidos apenas no dia do encerramento da coleta de dados, em 31 de agosto de 2015.

Os dados obtidos na pesquisa foram tratados e serão apresentados individualmente através de representações gráficas e argumentativas acerca dos estudos desenvolvidos.

Processo de análise dos dados obtidos

A análise de conteúdo dos dados obtidos foi subsidiada sob as diretrizes de Bardin (2011), que elenca três momentos distintos do método estruturado, sendo a primeira fase a pré-análise, a segunda fase a exploração do material e a terceira fase a interpretação dos dados selecionados.

⁴⁶ Plataforma digital de pesquisas survey. Disponível em: <<https://pt.surveymonkey.com>>.

As análises desenvolvidas visam estabelecer relações entre o material coligido e o referencial teórico estabelecido para este estudo através de um:

[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (qualitativos ou não) que permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção (recepção/variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 42).

Segundo Fiorin (2003), não há uma definitiva teoria da análise do discurso, mas sim diversidade de pensamentos sobre um dos diversos projetos teóricos sobre determinado tema, já que há diversos outros em desenvolvimento, sendo, portanto, esta análise entendida como orientação a um olhar investigativo, que conduza a compreensão, subsidiado por um modelo teórico-conceitual.

A utilização de análises estatísticas descritivas, conforme Wilcox (2012), de maneiras quantitativas ou visuais, nesta dissertação possibilita o desenvolvimento de resumos que descrevem as amostras e resultados obtidos durante o processo de pesquisa e depuração de dados. A análise univariada, que descreve a distribuição de uma única variável por demonstração, foi escolhida por sua facilidade de entendimento do leitor desta dissertação com relação as técnicas de utilização de gráficos descritivos e descrições tabulares.

2. Demonstração dos resultados

Análise dos questionários

Foram distribuídos 536 questionários para professores através dos meios já descritos. Desta distribuição houve o retorno de 314 questionários respondidos, significando 58,58%, o que representa um índice de retorno acima da média, pois conforme Marconi e Lakatos (2010, p. 203), em “média, os questionários expedidos pelo pesquisador alcançam 25% de devolução”.

O período de aplicação dos questionários foi de 13 de junho de 2015 a 31 de

agosto de 2015, compreendendo o tempo de oitenta dias corridos, o que corresponde ao período de 11 semanas de coleta de dados.

Durantes as 11 semanas de coleta de dados não houve heterogeneidade com relação ao volume e tempo de respostas, sendo estas aleatórias, já que dependiam dos respondentes a pesquisa, como é possível verificar-se abaixo.

Semana	Retornos
Semana 1	117
Semana 2	42
Semana 3	38
Semana 4	4
Semana 5	0
Semana 6	0
Semana 7	5
Semana 8	59
Semana 9	45
Semana 10	2
Semana 11	2

Tabela 15: Retornos de questionários de professores distribuídos durante as semanas de coleta de dados.

Fonte: Dados da pesquisa.

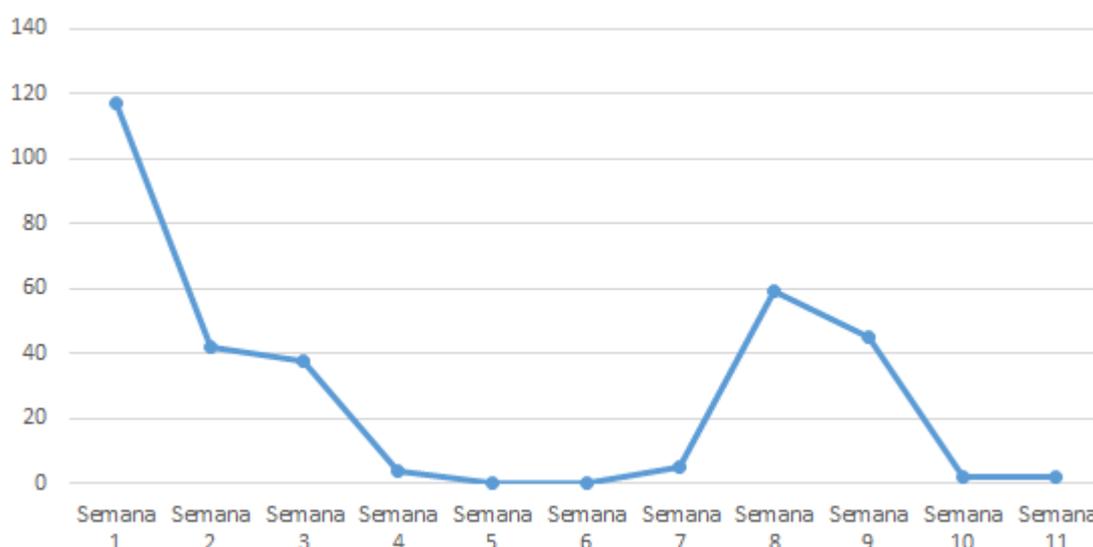


Gráfico 17: Volume de retornos de questionários de professores distribuídos durante as semanas de coleta de dados.

Fonte: Dados da pesquisa.

Os questionários orientados para professores, compostos por 28 questões, foram respondidos por docentes do curso de Ciências Contábeis de diversas

instituições de ensino superior conforme delimitação geográfica descrita na metodologia utilizada para este estudo.

P1. Idade

A análise da primeira pergunta, após tabulação dos dados evidencia que 50% dos questionados possuem entre 41 e 50 anos, 24,20% pertencem a faixa etária compreendida entre os 51 e 60 anos. Estando com idades variáveis entre os 20 e 30 anos estão 14,01% dos participantes deste estudo e 7,96% estão entre os 31 e 40 anos de idade. Observa-se que as faixas etárias compreendidas entre os 61 e 70 anos, e acima de 70 anos, há 1,91% de participantes atribuídos a cada grupo.

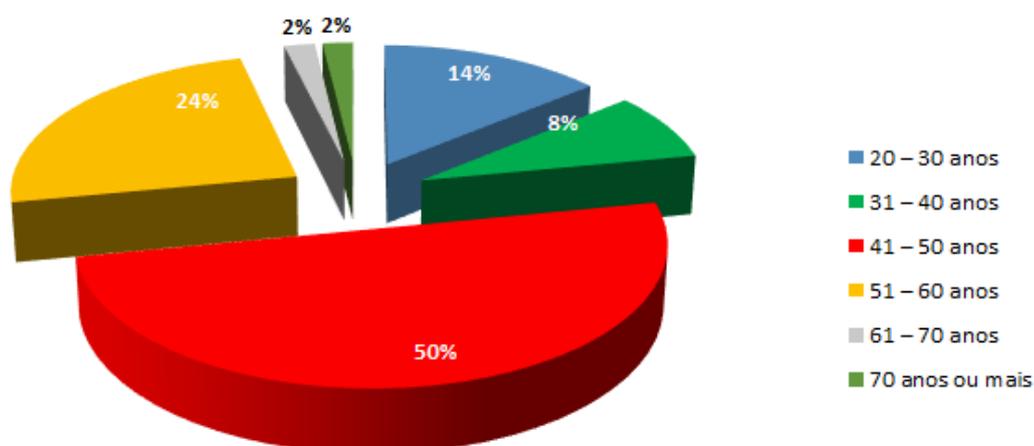


Gráfico 18: Distribuição etária.⁴⁷
Fonte: Dados da pesquisa.

P2. Gênero

Segundo a participação docente com segmentação por gênero, observa-se que a maioria questionada, 65,61%, ou seja, 206 pessoas, são representantes do gênero masculino, enquanto 108 pessoas representam o gênero feminino, o que significa 34,39% dos questionados.

⁴⁷ Todos os gráficos desenvolvidos para as demonstrações analíticas dos questionários para professores, integrantes deste capítulo, são expressos em porcentagens integrais, desconsiderando-se suas representações decimais, que lhe são atribuídas no corpo dos textos de análises. Nota da autora.

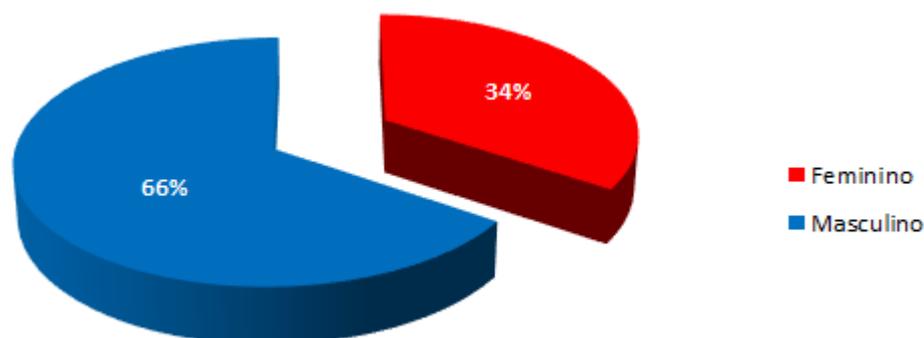


Gráfico 19: Distribuição por gênero.
Fonte: Dados da pesquisa.

P3. Formação acadêmica **concluída** (indique apenas uma)⁴⁸

As análises relativas a formação acadêmica concluída indicam que 83,44% possuem especialização, 10,51% informam a conclusão de cursos de mestrado e 2,23% a conclusão do curso de doutorado.

Verifica-se a atuação de professores que indicam apenas a conclusão do curso de graduação, enquanto nenhum questionado declarou a conclusão de curso de pós-doutorado ou livre docência.

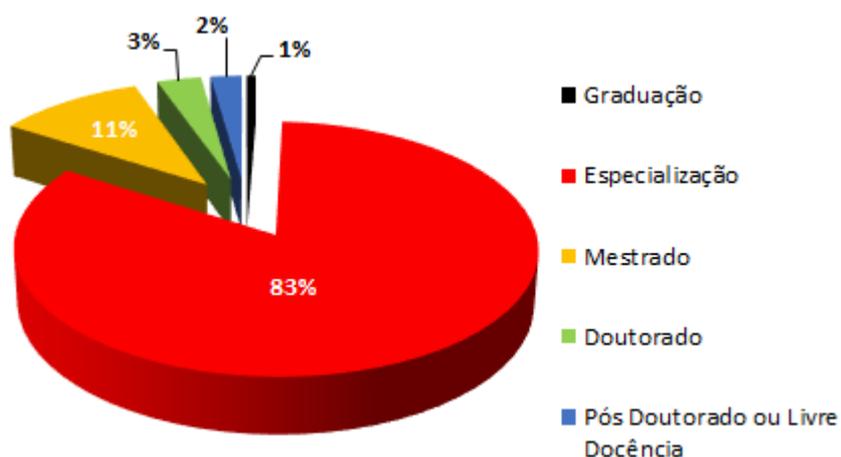


Gráfico 20: Formação acadêmica concluída.
Fonte: Dados da pesquisa.

Neste estudo são caracterizadas as especializações *lato senso*, quaisquer que sejam, conforme a Resolução CNE/CES nº 1, de 8 de junho de 2007, e os

⁴⁸ Apesar da orientação de indicação de apenas uma formação, houve ocorrências de professores que assinalaram mais de uma formação, portanto, neste caso foi considerada a maior formação indicada. Nota da autora.

mestrados e doutorados *stricto sensu*, conforme as Resolução CNE/CES nº 1/2001, alterada pela Resolução CNE/CES nº 24/2002.

Cabe aqui salientar que, conforme legislação vigente, em seu artigo 52, inciso II, às instituições de ensino superior cabem assegurar que haja “um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado”. (BRASIL, 1996, *on line*), além de que a mesma Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394, em seu artigo 66, impera que a “preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. (BRASIL, 1996, *on line*). Há, neste mesmo artigo 66, expresso em parágrafo único, salvo quando o “notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico”. (BRASIL, 1996, *on line*).

P4. Formação acadêmica não concluída (indique apenas uma):

Foram também abordados, os questionados, sobre suas formações acadêmicas não concluídas.

Neste momento é importante a explicação de que 203 pessoas não responderam esta questão, 64,65%, sendo, portanto, consideradas como respondentes a opção A, graduação, entendendo-se que estes participantes ou não concluíram outra graduação ou nem ao menos a iniciaram, conforme demonstra a tabela 16, abaixo:

Resposta	Respostas absolutas	Respostas percentuais
a	203	64,65%
b+c+d+e	111	35,35%
TOTAL	314	100,00%

Tabela 16: Formação acadêmica não concluída (segmentação entre respondentes e não respondentes ao questionário).

Fonte: Dados da pesquisa.

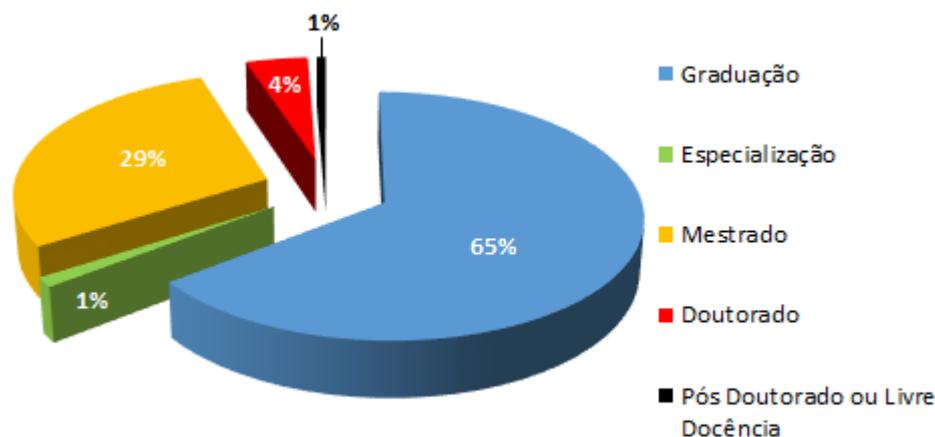


Gráfico 21: Formação acadêmica não concluída.
Fonte: Dados da pesquisa.

Considerando-se os dados obtidos de forma integral evidencia-se que 64,65% dos pesquisados não concluíram uma nova graduação além da declarada na pergunta 15, que será a frente descrita. Iniciaram, mas não concluíram o mestrado 28,98%, e o doutorado, 4,46%. Não concluíram algum curso de especialização 1,27% dos participantes da pesquisa, assim como não concluíram seus pós-doutorados ou livre docência, 0,64%.

P5. Tempo de docência em qualquer nível da educação (ensino infantil, fundamental, médio ou superior)

Com relação a este item é possível verificar que 96 respondentes ao questionário, 30,57%, exercem docência há mais de 10 anos e 80 pessoas, 25,48%, a exercem pelo período compreendido entre 3 e 5 anos. 19,75% dos participantes, 62 pessoas, desenvolvem atividades docentes entre 6 e 7 anos; 45, 14,33% das pessoas atuam há menos de 2 anos e atuando no período compreendido entre 8 e 10 anos enquadram-se 31 pessoas, o que corresponde a 9,87% dos pesquisados.

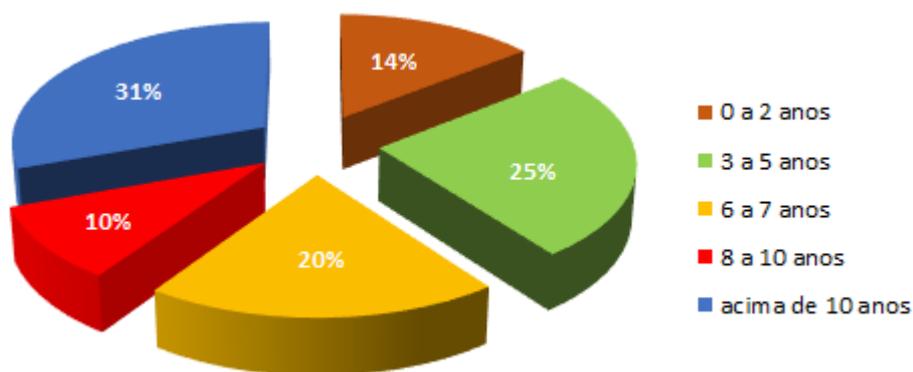


Gráfico 22: Tempo de docência em qualquer nível da educação.
Fonte: Dados da pesquisa.

P6. Tempo de docência em educação superior:

Ao compararem-se a questão anterior, que perguntava ao professor sobre seu tempo de docência em qualquer nível da educação, ensino infantil, fundamental, médio ou superior, e esta questão 6, que pergunta especificamente sobre seu tempo de docência em educação superior, é possível verificar que não há grande variação com relação a estes dois períodos, o que demonstra que poucos professores possuem experiências docentes anteriores ao ensino superior.

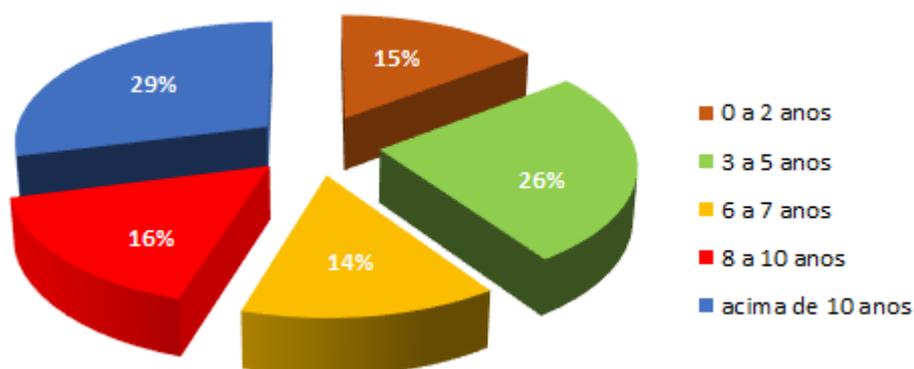


Gráfico 23: Tempo de docência em educação superior.
Fonte: Dados da pesquisa.

P7. Qual seu município de residência?

A questão 7, composta por 62 alternativas de resposta, apresentava a delimitação geográfica desta pesquisa, indicando as mesorregiões Metropolitana de

São Paulo e Macro Metropolitana de São Paulo, através dos municípios a elas pertencentes.

O município que apresenta o maior índice de moradia dos professores é o município de São Paulo, no qual residem 167 professores, que representam 53,18% da população pesquisada.

Município	Residentes absolutos	Residentes porcentagem
São Paulo	167	53,18%
Osasco	12	3,82%
Jundiaí	10	3,18%
Diadema	8	2,55%
Sorocaba	8	2,55%
Santo André	6	1,91%
Santos	6	1,91%
Carapicuíba	5	1,59%
Cotia	5	1,59%
Atibaia	4	1,27%
Itatiba	4	1,27%
Mogi das Cruzes	4	1,27%
São Bernardo do Campo	4	1,27%
Barueri	3	0,96%
Cajamar	3	0,96%
Guarulhos	3	0,96%
Itapeçerica da Serra	3	0,96%
Itu	3	0,96%
Jandira	3	0,96%
Suzano	3	0,96%
Várzea Paulista	3	0,96%
Arujá	2	0,64%
Bertioga	2	0,64%
Biritiba Mirim	2	0,64%
Caieiras	2	0,64%
Embu das Artes	2	0,64%
Ferraz de Vasconcelos	2	0,64%
Francisco Morato	2	0,64%
Guarujá	2	0,64%
Ibiúna	2	0,64%
Itaquaquecetuba	2	0,64%
Mairiporã	2	0,64%
Mauá	2	0,64%
Ribeirão Pires	2	0,64%
Salto de Pirapora	2	0,64%

Taboão da Serra	2	0,64%
Bom Jesus dos Perdões	1	0,32%
Bragança Paulista	1	0,32%
Cabreúva	1	0,32%
Cubatão	1	0,32%
Embu-Guaçu	1	0,32%
Guararema	1	0,32%
Itapevi	1	0,32%
Jarinu	1	0,32%
Joanópolis	1	0,32%
Mairinque	1	0,32%
Nazaré Paulista	1	0,32%
Pilar do Sul	1	0,32%
Porto Feliz	1	0,32%
Santana de Parnaíba	1	0,32%
São Roque	1	0,32%
São Vicente	1	0,32%
Votorantim	1	0,32%
TOTAL	314	100,00%

Tabela 17: Município de residência do docente.
Fonte: Dados da pesquisa.

Este levantamento indica que dos 6 municípios com maiores índices de residência dos docentes de Ciências Contábeis, 2, Jundiaí e Sorocaba, pertencem a mesorregião Macro Metropolitana de São Paulo, enquanto 4, São Paulo, Osasco, Diadema e Santo André, pertencem a mesorregião Metropolitana de São Paulo.

P8. Sua maior carga horária de aulas é em seu município de residência

Observa-se que 83,12% dos participantes deste estudo possuem maior carga horária de aulas em seu município de residência, conforme demonstra o gráfico 24.

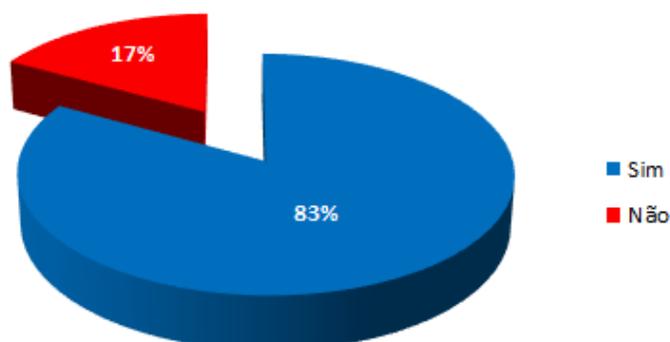


Gráfico 24: Docentes que exercem docência em seu município de residência.
Fonte: Dados da pesquisa.

P9. Qual município concentra-se sua maior carga horária de aulas

Quando questionados sobre o município no qual concentra-se sua maior carga horária de aulas, observa-se, como na questão 7, que a maioria dos docentes exercem suas funções no município de São Paulo, seguidos, longinquamente, por Osasco, Diadema, Jundiaí, Santo André e Sorocaba.

Município	Docência absoluta	Docência porcentagem
São Paulo	169	53,82%
Osasco	14	4,46%
Diadema	8	2,55%
Jundiaí	8	2,55%
Santo André	7	2,23%
Sorocaba	7	2,23%
Itapeçerica da Serra	6	1,91%
Mogi das Cruzes	6	1,91%
Atibaia	5	1,59%
Carapicuíba	5	1,59%
Cotia	4	1,27%
Itatiba	4	1,27%
Itu	4	1,27%
Santos	4	1,27%
São Bernardo do Campo	4	1,27%
Cajamar	3	0,96%
Mauá	3	0,96%
Barueri	2	0,64%
Bertioga	2	0,64%
Bragança Paulista	2	0,64%
Caieiras	2	0,64%
Cubatão	2	0,64%
Francisco Morato	2	0,64%
Guarujá	2	0,64%
Ibiúna	2	0,64%
Itaquaquecetuba	2	0,64%
Jandira	2	0,64%
Mairiporã	2	0,64%
Nazaré Paulista	2	0,64%
Ribeirão Pires	2	0,64%
São Vicente	2	0,64%
Suzano	2	0,64%
Várzea Paulista	2	0,64%

Votorantim	2	0,64%
Arujá	1	0,32%
Biritiba Mirim	1	0,32%
Bom Jesus dos Perdões	1	0,32%
Embu das Artes	1	0,32%
Embu-Guaçu	1	0,32%
Ferraz de Vasconcelos	1	0,32%
Itapevi	1	0,32%
Jarinu	1	0,32%
Joanópolis	1	0,32%
Mairinque	1	0,32%
MG	1	0,32%
Pilar do Sul	1	0,32%
Pirapora do Bom Jesus	1	0,32%
Porto Feliz	1	0,32%
Salto	1	0,32%
Santana do Parnaíba	1	0,32%
Taboão da Serra	1	0,32%
Valinhos	1	0,32%
Não respondeu	1	0,32%
TOTAL	314	100,00%

Tabela 18: Município de docência do professor.
Fonte: Dados da pesquisa.

P10. Seu tempo de dedicação semanal à docência é de:

Com relação ao tempo de dedicação semanal à docência exercido, 34,08% dos respondentes a pesquisa, 107 professores, atuam entre 16 a 24 horas e 96 pessoas, 30,57%, atuam entre 24 a 32 horas. Há 20,06% dos questionados, 63 docentes, atuando entre 08 a 16 horas semanais, enquanto 14,01%, 44 professores lecionam entre 32 a 40 horas. Dos demais pesquisados, 2 professores, 0,64%, atuam 08 horas ou menos, o mesmo percentual apresentado por professores que possuem 40 horas com dedicação exclusiva.

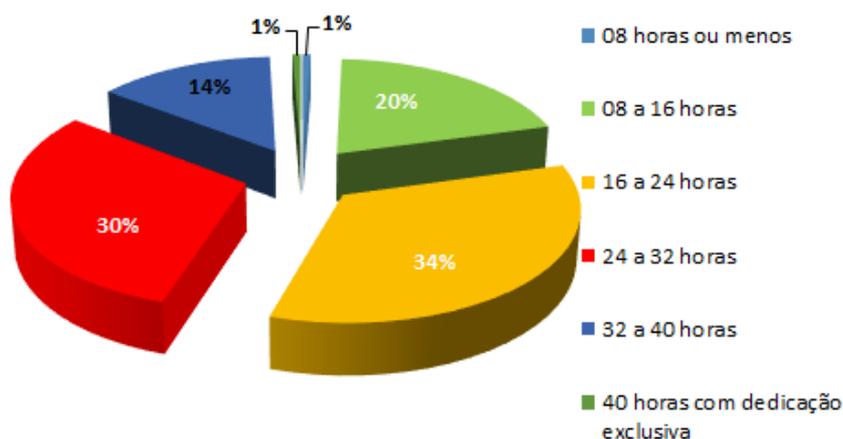


Gráfico 25: Tempo de dedicação semanal à docência.
Fonte: Dados da pesquisa.

Cabe aqui salientar que, conforme legislação vigente, em seu artigo 52, inciso III, às instituições de ensino superior cabem assegurar que haja “um terço do corpo docente em regime de tempo integral”. (BRASIL, 1996, *on line*).

P11. Você exerce outra atividade profissional além da docência?

Quando perguntados sobre o exercício de outra atividade profissional além da docência, 66,88% dos docentes exercem outra atividade profissional além da docência, enquanto 33,12% exercem apenas a docência enquanto atividade profissional.

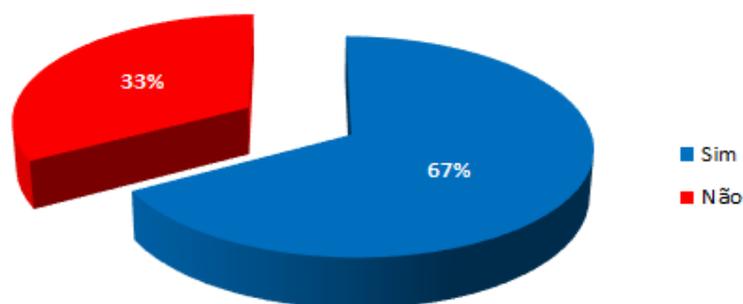


Gráfico 26: Exercício de atividade profissional além da docência.
Fonte: Dados da pesquisa.

P12. Indique caso exerça outra atividade profissional

Esta pergunta demonstrou um comportamento anormal quanto ao padrão de respostas até então verificado no questionário. Ao responderem sobre o exercício de

outra atividade profissional, 219 pessoas declararam-se exercendo outra atividade profissional além da docência no momento da pesquisa, contudo, na pergunta anterior, apenas 210 pessoas declaram-se exercendo outra atividade profissional de modo concomitante, o que evidencia que houve 9 docentes que responderam ao questionário de modo indevido.

Esta questão específica foi elaborada de modo a complementar e explicar a pergunta 11, anterior, já que foi elaborada sendo uma pergunta aberta, cuja indicação seria elaborada pelo próprio questionado.

Atividade declarada	Absoluto	Porcentagem
Contador	140	63,93%
Economista	12	5,48%
Auditor	11	5,02%
Gestor	8	3,65%
<i>Controller</i>	7	3,20%
Profissional Liberal	7	3,20%
Contabilista	5	2,28%
Gestor Contábil	5	2,28%
Administrador	4	1,83%
Atuário	4	1,83%
Advogado	2	0,91%
Matemático	2	0,91%
Pesquisador	2	0,91%
Agente Contábil	1	0,46%
Analista Contábil	1	0,46%
Analista Fiscal	1	0,46%
Artista Animador	1	0,46%
Consultor em Gestão	1	0,46%
Empresário Contábil	1	0,46%
Escritor	1	0,46%
Estatístico	1	0,46%
Massoterapeuta	1	0,46%
Pastor	1	0,46%
TOTAL	219	100,00%

Tabela 19: Atividades profissionais declaradas pelos docentes.

Fonte: Dados da pesquisa.

A declaração, por mais vezes apresentada pelos docentes à esta questão, foi a do exercício da profissão de contador como outra atividade profissional, aparecendo em 63,93% das respostas, representando 140 pessoas.

Um dado a ser analisado em trabalhos futuros está no fato da utilização de diversas nomenclaturas distintas em referência a profissão de contador, como por exemplo, gestor contábil, empresário contábil, contabilista, dentre outros.

P13. A docência é sua fonte de renda principal

Para 63,38% dos questionados a docência não é sua principal fonte de renda, enquanto para 36,62% estabelece-se enquanto fonte de renda principal.

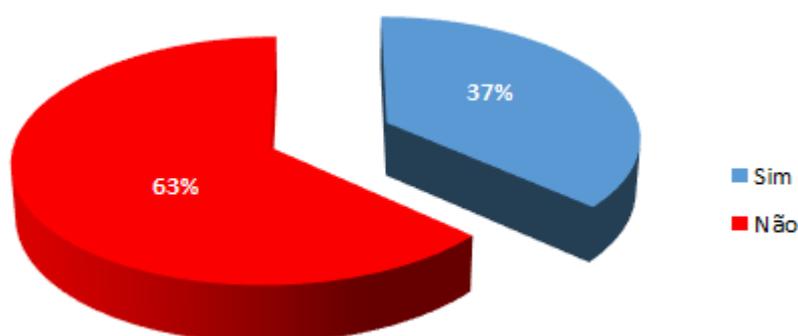


Gráfico 27: Docência como principal fonte de renda.
Fonte: Dados da pesquisa.

P14. Indique a titulação que o permite ministrar aulas para o curso de Ciências Contábeis

Quando questionados sobre a titulação que lhes permite a prática docente para o curso de Ciências Contábeis, há a indicação de que 257 professores creem que a graduação é a titulação que lhes permite o exercício da docência superior, o que representa 81,85% dos participantes deste estudo, 8,60% acreditam que sua docência é viabilizada pela apresentação de sua certificação de especialista, 27 professores. Para 26 questionados, 8,28%, o que lhes possibilita o magistério superior é o mestrado, e para 0,64% o pós-doutorado ou a livre docência. Um professor, representando 0,32%, acredita sua prática docente ser suportada por seu doutorado. Uma pessoa, 0,32%, não respondeu à pergunta.

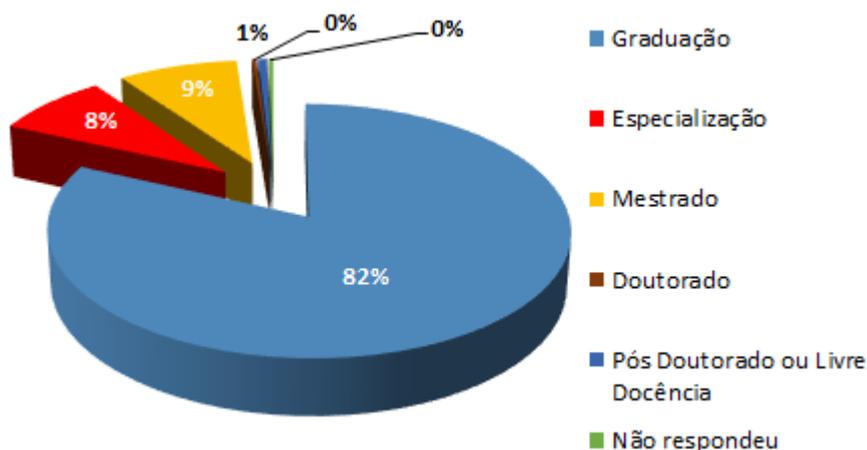


Gráfico 28: Titulação, na visão dos pesquisados, que permite o exercício da docência.

Fonte: Dados da pesquisa.

Nesta questão é possível observar que a maioria dos docentes não compreendem a premissa do MEC sobre a docência, que orienta que esta apenas pode ser exercida por aqueles que comprovem, no mínimo a conclusão de curso de especialização, conforme elenca a LDB em seu artigo 66.

P15. Indique sua formação na graduação⁴⁹

Foram elencadas 4 opções de resposta à esta questão diretamente relacionadas a área de Ciências Contábeis ou áreas correlatas, sendo especificado um campo para a descrição de outra área de formação, caso esta não estivesse elencada entre as opções disponíveis.

Fora as 4 graduações citadas, Ciências Contábeis, Economia e Ciências Atuárias, foram relacionadas outras 12 graduações, sendo, inclusive, uma graduação tecnológica⁵⁰ (curso de 2 anos a 2 anos e meio de formação) em Gestão Financeira.

A graduação indicada pelos respondentes ao questionário apresenta-se conforme a tabela 20 abaixo:

⁴⁹ Houve ocorrências de professores que assinalaram mais de uma formação, portanto, neste caso foi considerada a formação mais próxima a Ciências Contábeis. Nota da autora.

⁵⁰ Os cursos de graduação tecnológica são orientados pelo decreto nº 5.154/2004 que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº9.394/96. Nota da autora.

Opção	Absoluto	Porcentagem
Ciências Contábeis	189	60,19%
Administração	62	19,75%
Economia	29	9,24%
Ciências Atuárias	8	2,55%
Outro	26	8,28%
TOTAL	314	100,00%

Tabela 20: Cursos de graduação realizados pelos docentes do curso de Ciências Contábeis.
Fonte: Dados da pesquisa.

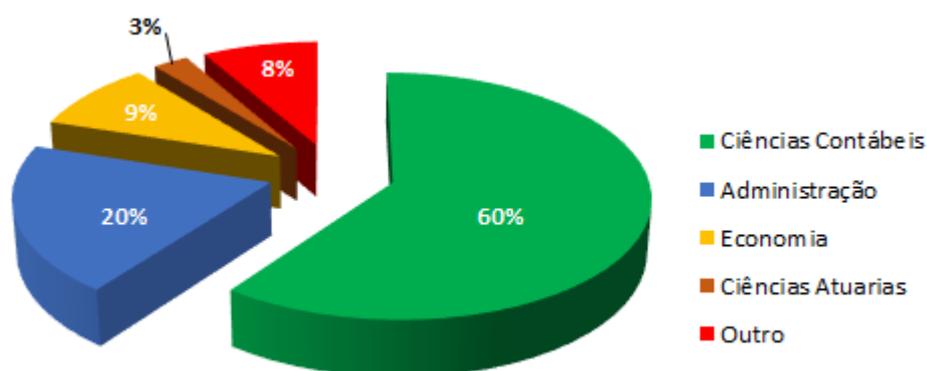


Gráfico 29: Cursos de graduação realizados pelos docentes do curso de Ciências Contábeis.
Fonte: Dados da pesquisa.

Aos participantes deste estudo que cursaram outras graduações, além das elencadas, como posto anteriormente, foi disponibilizado um campo para a descrição de sua formação, que originou a tabela 21.

Graduação	Absoluto	Porcentagem
Biologia	1	3,85%
Computação	2	7,69%
Direito	4	15,38%
Educação Física	1	3,85%
Engenharia	1	3,85%
Filosofia	3	11,54%
Tecnologia em Gestão Financeira	1	3,85%
História	2	7,69%
Letras	1	3,85%
Matemática	8	30,77%
Sociologia	1	3,85%
Teologia	1	3,85%
TOTAL	26	100,00%

Tabela 21: Outros cursos de graduação realizados pelos docentes do curso de Ciências Contábeis.
Fonte: Dados da pesquisa.

P16. Atuo como professor de Ciências Contábeis pois me identifico com a área, a profissão e suas perspectivas.

É possível verificar, a partir dos dados coletados, que nem todo docente que leciona no curso de Ciências Contábeis identifica-se com a área, conforme demonstra o gráfico 30.

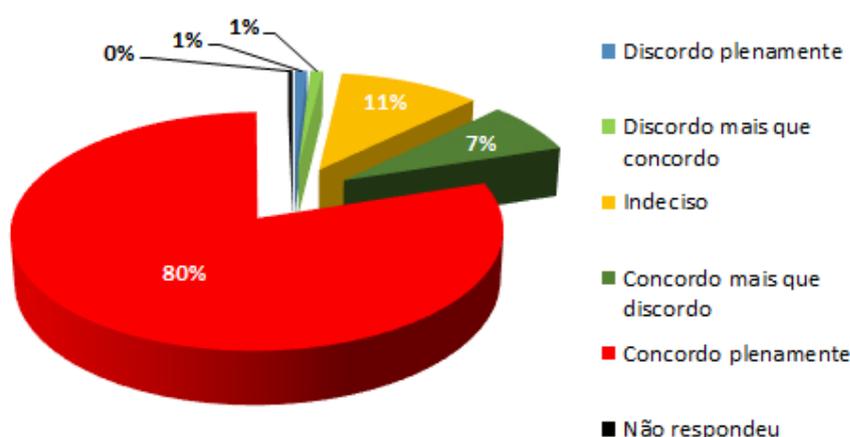


Gráfico 30: Identificação dos docentes do curso de Ciências Contábeis com a área, a profissão e suas perspectivas.
Fonte: Dados da pesquisa.

Tal postura encontra explicação no fato de haver professores que não possuem uma formação em Ciências Contábeis, ou qualquer similaridade com esta, porém, seu currículo lhe confere aderência⁵¹ à disciplina que lhe foi atribuída, como por exemplo historiadores e sociólogos que ministram a disciplina de Sociologia Aplicada à Contabilidade⁵², ou filósofos que lecionam Noções de Filosofia⁵³, ou formados em Letras que trabalham com Português Instrumental⁵⁴, dentre outras.

P17. Minha formação acadêmica me permite de modo satisfatório ao exercício da docência para o curso de Ciências Contábeis.

⁵¹ Aderência é a situação de adequação à disciplina, ou disciplinas, que ministra no curso de Ciências Contábeis. A aderência pode ser caracterizada através da formação acadêmica na área, através de experiência docente em disciplina ministrada há longo tempo, o que lhe confere domínio sobre a mesma ou ainda através de adequação profissional. Nota da autora.

⁵² Componentes curriculares do curso de graduação em Ciências Contábeis ofertado pela PUC-SP. Disponível em: <http://www.pucsp.br/sites/default/files/download/graduacao/cursos/matriz_ciencias_contabeis.pdf>.

⁵³ Ibidem.

⁵⁴ Ibidem.

92,68% dos pesquisados, 291 professores, concordam plenamente que suas formações acadêmicas lhes permitem o exercício da docência para o curso de Ciências Contábeis de maneira satisfatória. 18 professores, 5,73%, concordam mais com esta afirmação do que discordam. 0,96% dos pesquisados, 3 professores, declararam-se indecisos sobre a afirmação, enquanto 1 professor, 0,32%, declarou discordar plenamente, mesma quantidade que não respondeu à questão. Não houve declaração com referência a discordância maior que concordância.

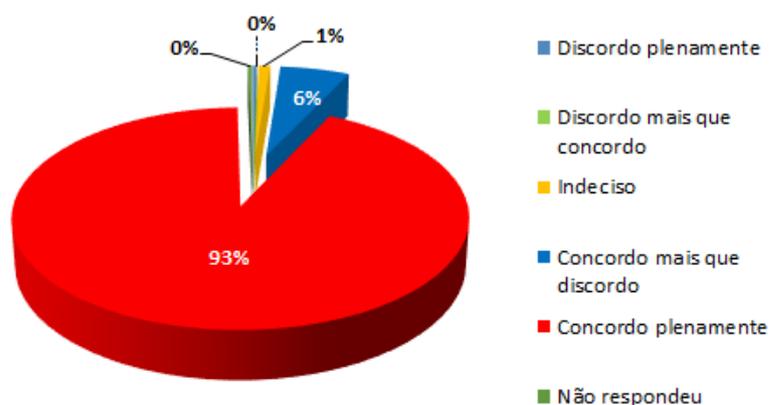


Gráfico 31: Formação acadêmica pessoal, na visão dos pesquisados, permite o pleno exercício da docência.
Fonte: Dados da pesquisa.

P18. A atualização para o exercício da docência é importante

Ao serem questionados sobre a importância sobre a atualização para o exercício da docência observou-se que 79,94% dos pesquisados concordam plenamente sobre esta importância, enquanto 13,06% concordam mais que discordam e 7,01% declaram-se indecisos.

Não houve nenhum declarante que discordasse plenamente com a afirmação, assim como também não houve declaração alguma sobre discordância maior que concordância.

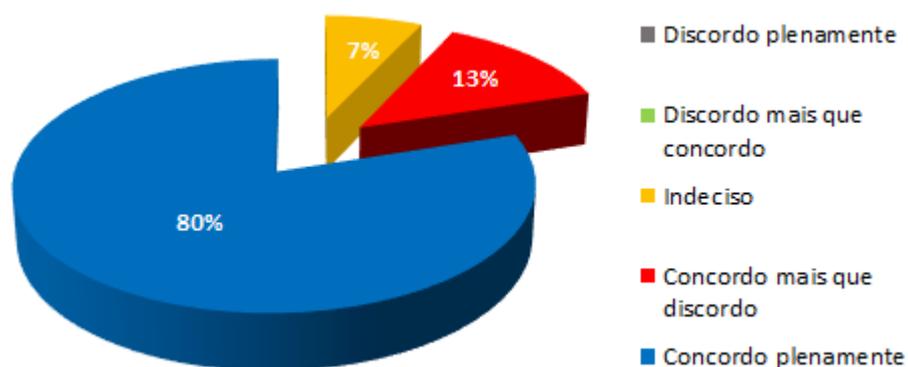


Gráfico 32: Importância da atualização para o exercício da docência.
Fonte: Dados da pesquisa.

P19. A atualização para o exercício da docência é fundamental

Esta questão é muito similar a pergunta anterior, mas apresenta sutil diferença. Enquanto a pergunta 18 questionava sobre a importância da atualização para o exercício da docência, esta questão 19 deseja verificar se há diferenciação, por parte dos participantes do estudo, entre importante e fundamental.

Em comparação com a pergunta 18 é possível verificar que ao serem questionados sobre se a atualização é fundamental ao exercício da docência, não houve relevante variação entre as respostas às duas questões, ficando seus índices muito próximos, já que 76,75% dos pesquisados concordam plenamente sobre a atualização ser fundamental, enquanto 14,65% concordam mais que discordam e 8,60% declaram-se indecisos.

Assim como na questão 18, não houve nenhum declarante que discordasse plenamente com a afirmação, assim como também não houve declaração alguma sobre discordância maior que concordância.

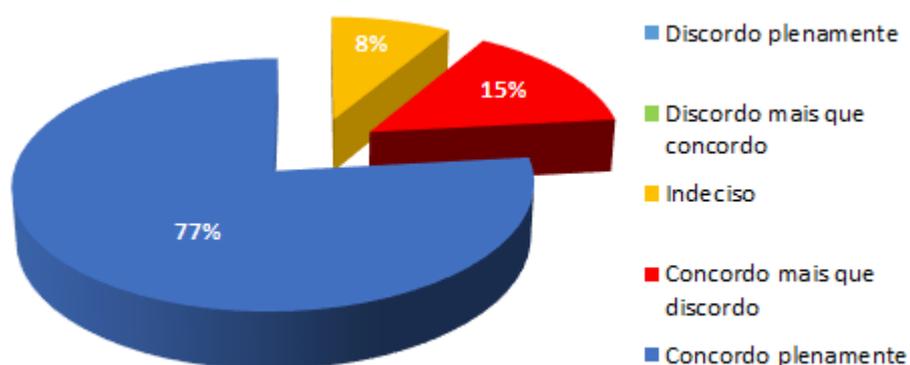


Gráfico 33: A atualização como fundamental para o exercício da docência.
Fonte: Dados da pesquisa.

P20. Atuo em instituição

Observa-se que a maioria dos 314 professores questionados atuam em instituições privadas, com 309 profissionais nesta categoria administrativa, significando 98,41%, enquanto 2 professores, 0,64%, atuam em instituições públicas.

Há também, conforme dados da pesquisa, 3 professores, 0,96%, que indicam atuação em instituições tanto públicas quanto privadas.

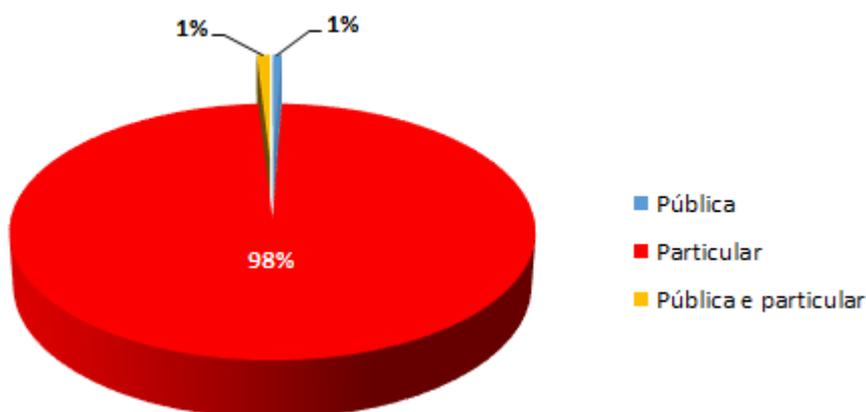


Gráfico 34: Atuação conforme categoria administrativa da IES.
Fonte: Dados da pesquisa.

Para que não houvesse nenhum comprometimento deste estudo, aos respondentes que indicaram a opção de atuação em instituição pública e particular,

foi encaminhada solicitação para esclarecimento⁵⁵ deste dado, onde evidenciou-se que 98,73% atuavam apenas em ensino superior, 1,27% atuavam em ensino superior e médio.

P21. A(s) instituição(ões) em que atuou proporciona(m) cursos de atualização para o exercício da docência

Quando questionados sobre a propiciação de cursos de atualização para o exercício da docência pelas instituições de ensino a qual estão vinculados, os participantes deste estudo declararam, 45,22%, 142 pessoas, concordam mais que discordam; 26,11%, ou seja, 82 docentes, disseram-se indecisos, enquanto 56 professores, 17,83%, discordam mais que concordam e, 8,60%, 27 pessoas, concordam plenamente. Apenas 7 pessoas, 2,23%, discordam plenamente da atuação institucional com relação a suas atualizações profissionais.

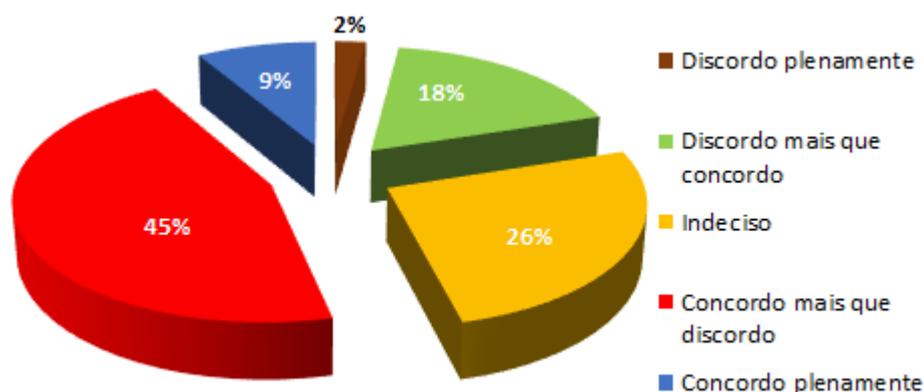


Gráfico 35: Propiciação de cursos de atualização à docência pelas IES.
Fonte: Dados da pesquisa.

P22. A(s) instituição(ões) em que atuou proporciona(m) cursos de atualização para o exercício da docência em Ciências Contábeis

Com relação a cursos de atualização específicos para a atuação do docente em Ciências Contábeis ser proporcionado pelas instituições às quais estão vinculados, 115 docentes, 36,62%, concordo mais que discordam. 28,34% dos

⁵⁵ Todas as respostas à esta pergunta, que poderia eventualmente comprometer este estudo foram obtidas através de e-mail, o que viabilizou, apesar do questionário não ser identificado, o contato com o respondente.

questionados, 89, responderam indecisos à esta pergunta. 79 pessoas, 25,16%, discordam mais que concordam com relação as suas IES proporcionarem cursos de atualização específicos à docência de Ciência Contábeis, enquanto 23 professores, 7,32%, concordam plenamente e 2,55%, ou seja, 8 pessoas, discordam plenamente.

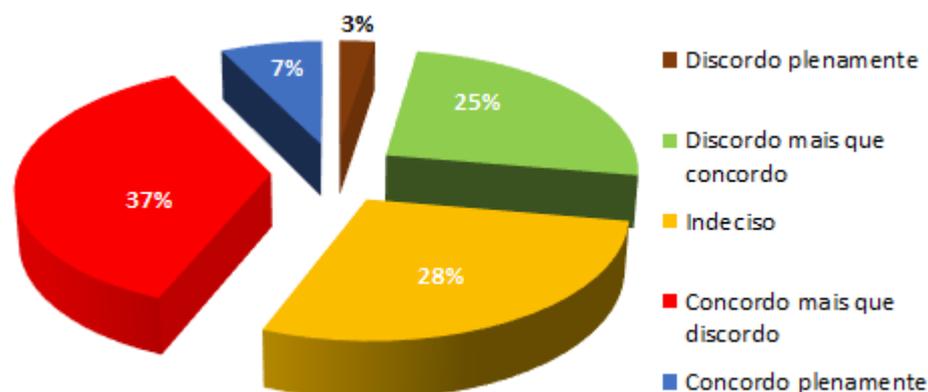


Gráfico 36: Propiciação de cursos de atualização à docência de Ciências Contábeis pelas IES.
Fonte: Dados da pesquisa.

P23. Busco constante atualização sobre a profissão contábil assim como sobre as práticas pedagógicas

Em relação a busca pessoal sobre atualização sobre a profissão contábil, assim como sobre as práticas pedagógicas, 71,02% dos professores, 223, concordam plenamente com a afirmação, enquanto 26,43%, 83 docentes, declararam concordar mais que discordar. 3 professores, 0,96%, disseram-se indecisos, e 2, 0,64%, discordam plenamente, assim como os que discordam mais que concordam. Houve 1 professor, representando 0,32% dos pesquisados, que não respondeu a esta questão.

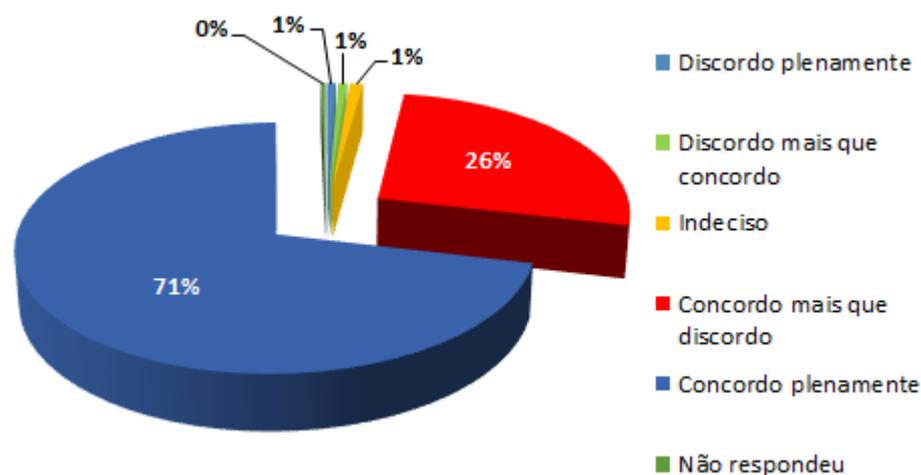


Gráfico 37: Busca pessoal por cursos de atualização à profissão contábil e práticas pedagógicas.

Fonte: Dados da pesquisa.

P24. O ensino atualmente proporcionado pelos cursos de graduação em Ciências Contábeis, aliados a uma especialização em área correlata prepara satisfatoriamente o profissional que queira atuar como professor

Para 104 pesquisados, 33,12%, concordam mais que discordam sobre a afirmação de que o ensino atualmente proporcionado pelos cursos de graduação em Ciências Contábeis, aliados a uma especialização em área correlata prepara satisfatoriamente o profissional que queira atuar como professor, enquanto 74 professores, 23,57%, discordam mais que concordam. Declararam concordar plenamente com a afirmativa, 64 pessoas, correspondendo a 20,38% dos participantes. 41 pessoas discordam plenamente da afirmativa apresentada, enquanto 9,55% dos docentes declararam indecisão sobre o questionamento. Nesta questão também houve um professor não respondente.

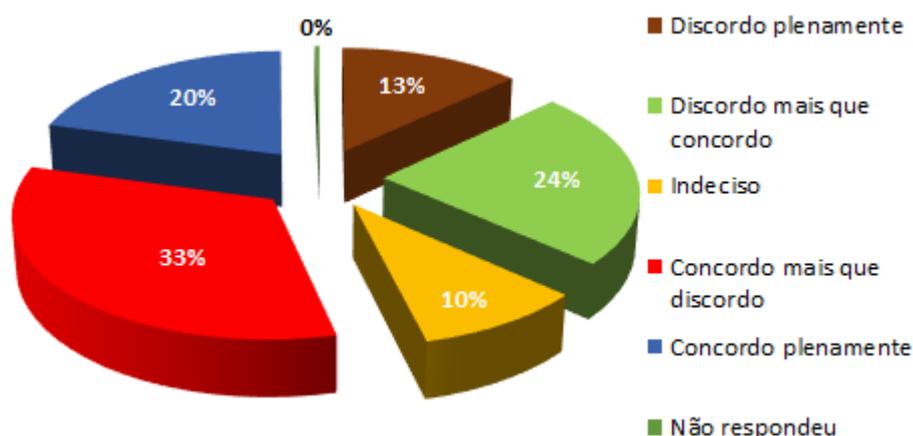


Gráfico 38: Preparação de graduação em Ciências Contábeis aliado a uma especialização são satisfatórios à docência.
Fonte: Dados da pesquisa.

P25. Em sua opinião a excelência de sua docência encontra-se em:

Quando questionados sobre a excelência de sua docência 167 professores, 53,18%, acreditam tê-la com base em seus *expertises* na área de Ciências Contábeis. 22,61%, 71 docentes, creem que suas experiências acadêmicas e pedagógicas na área de Ciências Contábeis são os motivos de suas excelências docentes.

Dos participantes deste estudo 67 docentes, 21,34%, declaram que suas excelências docentes concentram-se em suas experiências de mercado, acadêmicas e pedagógicas na área de Ciências Contábeis, enquanto 8 professores, 2,55% dos pesquisados, atribuem as suas experiências de mercado e acadêmicas na área de Ciências Contábeis, e não houve nenhum respondente que declarasse ter como base apenas suas experiências de mercado na área de Ciências Contábeis.

Um participante não respondeu a esta questão.

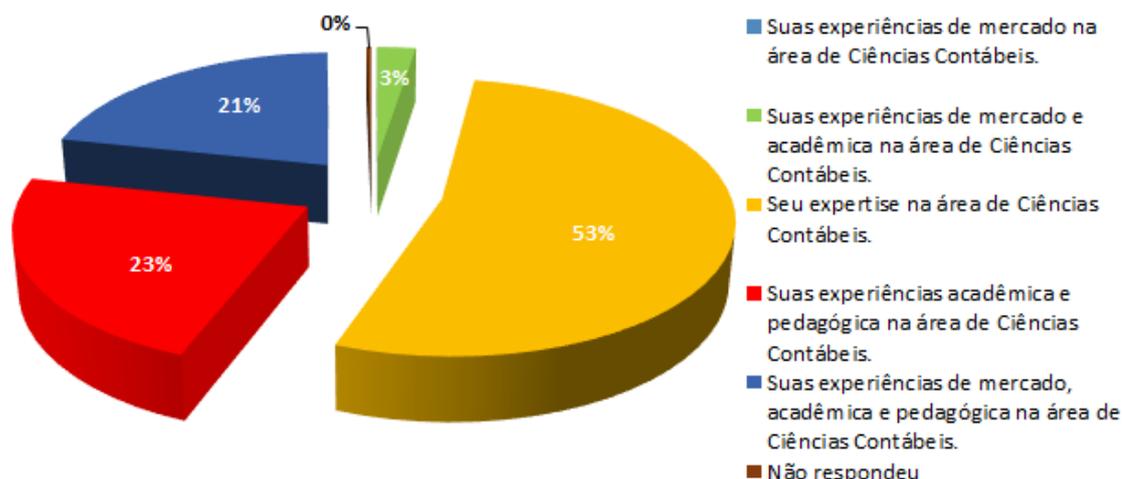


Gráfico 39: Excelência docente.
Fonte: Dados da pesquisa.

P26. A constante atualização sobre metodologia de ensino em Ciências Contábeis é fundamental.

A afirmação foi motivo de concordância, mais que discordância, para 193 pesquisados, o que representam 61,46% do total. Concordaram plenamente, 67 docentes, ou seja, 21,34%, enquanto discordaram plenamente 8,60% dos pesquisados, correspondendo a 27 pessoas. 17 respondentes, 5,41%, declaram-se indecisos, enquanto 3,18% discordaram mais que concordaram com a afirmativa, significando 10 pessoas.

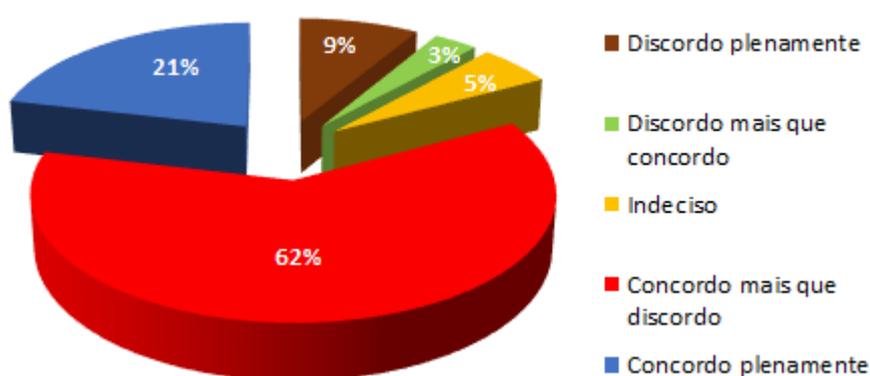


Gráfico 40: A constante atualização sobre metodologia de ensino em Ciências Contábeis é fundamental.
Fonte: Dados da pesquisa.

P27. Promovo avaliações que valorizem e favoreçam a aprendizagem através de:

Quando o assunto abordado são as avaliações promovidas pelos professores em suas práticas, 39,49%, 124 professores, declararam a valorização da

aprendizagem através da memorização e 17,83% valorizam os desafios enquanto favorecimento de aprendizagem. A reflexão foi citada por 53 professores, 16,88% e a reprodução por 16,24%, 51 professores. Para 30 docentes, 9,55% do total pesquisado, a maior valorização nas avaliações encontra-se na compreensão dos conteúdos trabalhados.

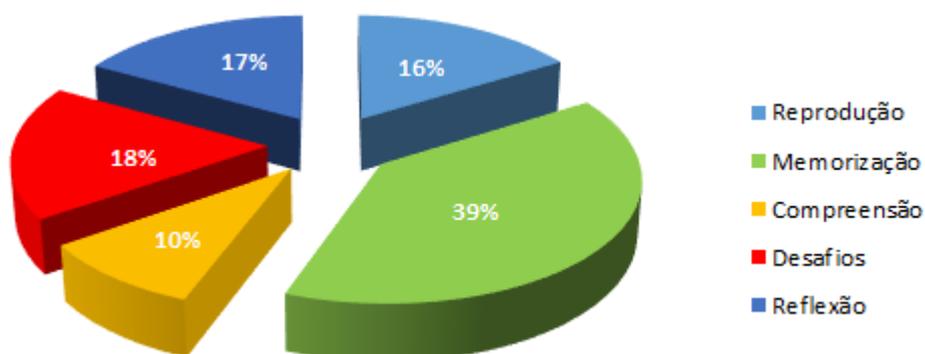


Gráfico 41: Práticas valorizadas pelos docentes através das avaliações.
Fonte: Dados da pesquisa.

P28. Minha pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado) oportunizou(a)-me contato com disciplinas didático-metodológicas.

Segundo 86,94% dos professores questionados, 273 pessoas, seu curso de pós-graduação lhes oportunizou contato com disciplinas didático-metodológicas, enquanto 41 pessoas, 13,06 docentes, não tiveram contato com este tipo de disciplina em seus cursos de pós-graduação.

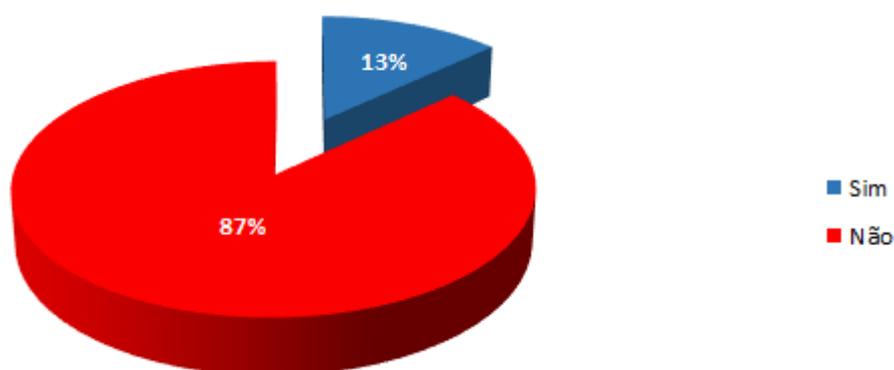


Gráfico 42: Contato com disciplinas didático-pedagógicas.
Fonte: Dados da pesquisa.

CONCLUSÃO

Ao professor cabe primar pela cultura de exigência, excelência e qualidade educativa, o que lhe permite diferenciar-se na formação de seus alunos, oportunizando, através de estudos e esforços, uma formação ampla e significativa, colocando-se a disposição para contribuir no processo ensino-aprendizagem de modo a aprofundar e estabelecer subsídios ao desenvolvimento da profissão de contador.

A maior motivação do professor de Ciências Contábeis é disseminar não só conhecimentos contábeis, mas, principalmente os benefícios gerados pela educação contábil, sendo assim capaz de mudar paradigmas e gerar impactos sociais significativos.

O profissional contábil que opta pelo magistério assume a responsabilidade de mediar o conhecimento, fomentar a dúvida, a inquietação, a ousadia do pensamento, como instigava Kant⁵⁶.

O ensino da contabilidade não trata apenas da transmissão fria de dados contábeis, mas da mediação dos saberes historicamente acumulados através dos tempos; saberes estes produzidos a partir de uma grande diversidade histórico, cultural e social, que consolidam a realidade de contribuem para sedimentação das Ciências Contábeis, não apenas enquanto ciência, mas principalmente enquanto ciência social, e enquanto subsídio primordial à formação do perfil do professor/pesquisador.

Como visto, somente nas décadas finais do século passado, XX, estudos relacionando as práticas pedagógicas do professor universitário passaram a intensificar-se em nosso país, conforme Leite (2008).

Frente ao novo contexto da Educação Superior após a Declaração de Bolonha, em 1999, as relações estabelecidas pela era da informação e a

⁵⁶ Immanuel Kant. Filósofo iluminista alemão do século XVIII.

necessidade da gestão do conhecimento ganharam novo espaço através da ascensão e popularização da internet e da criação de redes de informações, que facilitaram a troca de conhecimento nas organizações, auxiliando no desenvolvimento de habilidades e competências.

Como observado no decorrer desta pesquisa, e como posto em sua introdução, as questões acerca da formação de professores são de extrema complexidade e perpassam por problemáticas diversas, que abrangem esferas sociais, políticas e culturais, dentre outras.

Com relação ao problema de pesquisa, como exposto, a grade curricular do curso de graduação em Ciências Contábeis não disponibiliza, em seu corpo, disciplinas dirigidas à educação, como as disciplinas de Didática ou Metodologia de Ensino de Ciências Contábeis, o que faz com que o bacharel em Ciências Contábeis, ao se tornar docente, precise desenvolver saberes específicos destas disciplinas, essenciais, ao papel do contador enquanto professor, além de compreender quais suas necessidades e responsabilidades para com estas aquisições e desempenho do magistério superior.

O pressuposto de que os cursos de graduação em Ciências Contábeis não instrumentalizam o futuro profissional, que poderá atuar como professor no magistério do ensino superior, com saberes específicos das disciplinas de Didática e Metodologia de Ensino de Ciências Contábeis, não suprimindo suas necessidades enquanto mediador do conhecimento contábil nos processos ensino-aprendizagem, nem enquanto agente auxiliador na formação de profissionais críticos e reflexivos foi plenamente comprovado e explanado em minúcias no corpo deste trabalho.

O objetivo geral desta dissertação de mestrado, que se estabeleceu em identificar os saberes necessários, com relação a Didática e a Metodologia de Ensino, ao exercício do Magistério no Ensino Superior pelo profissional das Ciências Contábeis foi alcançado, assim como os objetivos específicos deste estudo, que auxiliou na para o entendimento da importância do conhecimento das disciplinas de Didática e Metodologia de Ensino ao professor de Ciências Contábeis; a compreensão de como a falta de conhecimentos específicos relativos a Didática e

Metodologia de Ensino impactam na formação do professor de Ciências Contábeis; na investigação de como o domínio de conteúdos relacionados a Didática e Metodologia de Ensino de Ciências Contábeis impactam positivamente na relação professor-aluno, e no estudo de como o domínio de conteúdos relacionados a Didática e a Metodologia de Ensino impactam positivamente nos processos ensino-aprendizagem.

É evidente, após o desenvolvimento deste trabalho, que a formação pedagógica em Ciências Contábeis é inexistente nos currículos de formação de bacharelado, mas como diminuir este déficit, já que lhe é possível a docência no ensino superior como carreira profissional? Como professor de profissão?

Há que, como reiteradas vezes observado neste estudo, oportunizar formação pedagógica, já que não inicial, continuada. Há de se enfatizar a educação como processo com início, desenvolvimento, porém, infundável.

Não é possível não contemplar no fazer pedagógico a avaliação. A avaliação acadêmica é sem dúvida de suma importância, uma vez que, é potencialmente o instrumento a ser usado na construção ou no pleno desenvolvimento do modelo de atuação do profissional acadêmico. É claro que isso só vai acontecer se a avaliação for conduzida com caráter reflexivo e, na medida em que sirva para identificar as carências apresentadas pelos alunos, no decorrer do período letivo. Serve também para auxiliar o professor nas possíveis modificações dos métodos de ensino, para que favoreçam o desenvolvimento necessário ao alcance pleno dos objetivos planejados.

Avaliações de qualidade, oportunas e orientadoras são auxiliares legítimas da construção do conhecimento em aspecto amplo, não apenas dos conteúdos propriamente ditos, como também de posturas e atitudes. São necessárias avaliações capazes de proporcionar melhorias naquilo que se pretende ensinar, a ponto de se poder concluir, quase que unanimemente, que, sem dúvida, uma das mais importantes funções da avaliação é fornecer subsídios para o aperfeiçoamento do ensino. Com efeito, a prática instalada por tantos anos de avaliação por notas somente, dificilmente irá modificar-se por força exclusiva de uma lei. É preciso que

se possa mudar inclusive alguns conceitos ou padrões correlatos, passando pela melhor formação profissional do educador e, mesmo para aqueles conceitos produzidos ou fomentados em nível social.

Com ou sem restrições, a verdade é que o atual momento aponta várias instituições na área de ensino, no Brasil e fora do País, que estão se propondo a repensar sua missão e valores culturais, a redefinir suas atividades, a redesenhar seus processos e a reavaliar seus resultados, com o objetivo de oferecer uma resposta mais efetiva às necessidades da sociedade e de seus clientes. (SANTOS, 1999, p. 36-37).

Os resultados analíticos deste estudo evidenciam que os professores do curso de Ciências Contábeis precisam resignificar suas concepções de docência em sua caminhada profissional e frente a estes dados é possível compreender quão grande é a demanda por professores de Ciências Contábeis bem formados e qual a projeção da atuação de um docente bem formado e comprometido com o magistério superior.

É imperioso também que toda IES se responsabilize pela formação de seus professores, pois apenas através de atuações conjuntas, onde instituições e docentes professam a mesma fé educacional, e buscam soluções para suas problemáticas pedagógicas será possível ao docente desempenhar suas funções significativamente e a instituição educacional vivenciar sua declaração de missão, pois:

A governança eficaz de qualquer organização deve começar com a sua missão. É a missão que define o que a organização é e a responsabilidade do seu conselho diretor.

A governança da Universidade é suportada pela sua missão fundamental, que compreende três elementos indissociáveis: ensino, pesquisa e serviço à comunidade.

As universidades devem claramente afirmar esta missão e garantir que ela sirva como um guia para orientar decisões fundamentais, seus objetivos e suas iniciativas, tendo em conta as restrições e escassez de recursos disponíveis. É pelo cumprimento da sua missão essencial que as universidades podem melhor servir à comunidade e atender às expectativas da sociedade. (SANTOS, 2011, p. 17-18).

Apesar da vivência em sala de aula, muitos professores de Ciências Contábeis não preocupam-se em desenvolver ações docentes que ultrapassem as dimensões técnico-históricas, não preocupando-se, por descomprometimento ou

desconhecimento, quanto ao desenvolvimento de conteúdos práticos e atualizados contextualizados, enfatizando e valorizando os processos ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno, contudo, há bacharéis em Ciências Contábeis que quando optam pela docência, em tornarem-se professores de profissão, vivenciam o redimensionamento de suas práticas docentes, resignificando-as, e possibilitando a seus alunos experiências surpreendentes para eles, alunos, e para si. O curso universitário só se torna significativo para o aluno quando é significativo também para o professor.

Para atender à demanda da atuação do docente do curso de Ciências Contábeis ou qualquer outra área, é essencial a construção esmerada dos saberes do professor. Estes saberes, sob a influência das ideias de Gauthier (1998), especificam-se em saber disciplinar, saber curricular, saber das ciências da educação, saber da tradição pedagógica, saber experiencial e saber da ação pedagógica.

Ao professor cabe a função de se tornar aberto à construção de todos estes saberes, e para tal deve se desvincular da percepção de aluno que traz consigo, mesmo após tantos anos de exercício do magistério superior, e que foi adquirida ao longo de sua vida escolar e acadêmica, e passar a se identificar como professor. Deve deixar de apenas se espelhar nos bons professores que teve, e sim construir seus próprios saberes, que devem ser provenientes de várias fontes. Deve fugir da concepção comum que se tem sobre o que é preciso para ser professor: dominar o conteúdo, ter talento, bom senso e cultura.

Para que isso ocorra, deve antes de tudo estar ciente dos saberes que o tornarão um professor melhor. Ao tomar ciência disso, deve então elaborar suas atividades como docente baseadas nesses saberes, articulando seu conhecimento específico com uma didática adequada ao tema, adequando suas aulas ao perfil de cada turma, e também oferecendo assistência individual, contextualizando o tema à vida dos alunos. Enfim, criar, direcionar, rever, ampliar os saberes conforme a situação de ensino.

O docente universitário é preparado para a pesquisa, e não para a docência, uma questão que acarreta dificuldades na atuação do professor, e deve ser superada através de uma preparação específica em disciplinas de Didática do Ensino Superior e Metodologia.

Nesse contexto, portanto, professor de Ciências Contábeis passa a ser o mediador entre o currículo preposto para área contábil e o conhecimento, estimulando os educandos de forma operatória, pautado nas competências e habilidades previstas e desejadas à sua atuação profissional, constituídas a partir da demanda da sociedade, posto que nossa sociedade é composta por diversas entidades, identidades e sujeitos culturalmente diferentes entre si, que por sua vez se acomodam para aprender como lidar com seus problemas cotidianos ansiosas por soluções.

Considerando as orientações dadas pelas DCNs de Ciências Contábeis sobre os conteúdos de formação básica, sobre os conteúdos de formação profissional e sobre os conteúdos de formação teórico-prática, as temáticas mencionadas pelas diretrizes são desenvolvidas dentro da área de conhecimento da contabilidade, algumas vezes aproveitando a contextualização realizada em sala de aula, porém não há muitas experiências executadas de forma interdisciplinar, sejam para as temáticas, estratégias de ensino ou a preocupação para que o educando conquiste as competências e habilidades exigidas e possa redimensioná-las para outras experiências.

O currículo do curso de Ciências Contábeis, definido pelo Conselho Nacional de Educação em conjunto com a Câmara de Educação Superior é elaborado para suprir as necessidades sociais contemporânea, contudo, a grade curricular deste curso de graduação não contempla disciplinas pedagógicas como Metodologia de Ensino e Didática da Contabilidade, apesar de possibilitar a seu graduado atuação como professor.

Portanto, o momento atual exige dos professores de Ciências Contábeis, além dos conhecimentos específicos, o preparo técnico, a experiência, a dedicação, o equilíbrio, a serenidade e o entusiasmo. A necessidade real é a de uma nova

atitude diante da educação, começando por um rompimento com as tradicionais e ultrapassadas rotinas do fazer pedagógico. O professor deve oferecer oportunidades que promovam o desenvolvimento psicossocial de seus alunos e que lhes ajude a entender o mundo em que vivem para que possam vive-lo melhor. O professor deve combinar pensamento e ação para alcançar com seus alunos seu objetivo.

O currículo e o programa impactam na qualidade da educação quando auxiliam na formação de sujeitos-agentes capazes de aprender e apreender criticamente a realidade, e de efetivamente contribuírem para a transformação, não apenas de sua realidade, nas principalmente da realidade do meio social no qual estão inseridos, sendo também fundamental que haja um planejamento elaborado a partir do currículo de maneira contextualizadora e integradora, para que a qualidade, enquanto meta, seja alcançada.

A importância e inovação do currículo por competências, proposto atualmente, onde as competências não são e nem estão intimamente ligadas a um conteúdo específico, mas sim a um conjunto de conteúdos, que perpassam diversas disciplinas.

Existe uma grande contradição presente no olhar dos docentes dos cursos de Ciências Contábeis, pois conforme observado através das pesquisas elencadas neste estudo, apesar da maioria dos docentes declarar utilizar as habilidades e competências previstas, muitas vezes não conseguem dar significado aos conhecimentos ou mesmo replanejar suas ações, encontrando como um dos primeiros obstáculos a falta de conhecimento mais amplo sobre as questões culturais de seus alunos, tal qual desse conceito, o que dificulta a conexão entre cultura, sociedade, conhecimento e aprendizagem. Nesse percurso investigativo evidenciam-se também a necessidade de melhorar a escolha das estratégias que permitam o aprendizado dos educandos de forma qualitativa.

Há ainda grande necessidade de tornar viável e clara a aplicação do currículo do curso de Ciências Contábeis de maneira contextualizada na prática docente. Da mesma maneira como investir na formação do docente da área, procedendo análises à luz das necessidades educacionais e sociais atuais.

Na vida real os problemas que se apresentam no cotidiano profissional não são pertencentes a uma única disciplina, onde haverá disponibilizada solução efetiva e complexa, mas exigem a utilização de diversas abordagens, diferentes conteúdos e técnicas. A Era da Informação provocou profundas alterações no mercado de trabalho, exigindo pessoas com atitudes e posturas críticas, que aplicassem conhecimento na solução de problemas. Acompanhando essa tendência a educação hoje centraliza o ensino no desenvolvimento de competências e habilidades.

Se concordarmos que a Educação é um bem público e um fator estratégico para o desenvolvimento de uma nação, há que se pensar em melhorar este patrimônio em termos quantitativos e qualitativos, e torná-lo mais articulado com os desafios de competição da sociedade brasileira e do cenário global. (SANTOS, 2011, p. 20).

Este estudo foi elaborado com a pretensão de ser mais um elemento de fomento a discussão pedagógica dos cursos de Ciências Contábeis, com ênfase na formação do professor desta área. Por ser uma discussão ampla e que deve ser aprofundada sugerem-se estudos futuros que elenquem pesquisas sobre especializações em metodologias de ensino para professores de Ciências Contábeis, com descrição pormenorizada de cada metodologia e, de modo a ampliar-se ainda mais a discussão, trabalhos sobre como o aluno de Ciências Contábeis observa a atuação do docente de Ciências Contábeis com relação a didática e metodologia de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michel. **Ideologia e currículo**. 3ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARANHA, Maria Lúcia A. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e do Brasil**. 3ª edição. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, Jorge de Souza. **Perfil do leitor colonial**. Ilhéus: UESC, 1999.

ARROYO, Miguel G. **Educandos e Educadores: Seus Direitos e o Currículo**. In: Indagação sobre Currículo: educandos e educadores: Seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edição revista e ampliada. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARROS, Roque S. M. de. **A ilustração brasileira e a idéia de universidade**. São Paulo: Convívio, 1954.

BÉLANGER, Jean. **Técnica e Prática do Debate**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

BENNIS, Warren & NANUS, Burt. **Líderes: estratégias para assumir a verdadeira liderança**. São Paulo: Harbra, 1996.

BONTEMPI JÚNIOR, Bruno. **A cadeira de História e Filosofia da Educação da USP entre os anos 40 e 60: um estudo das relações entre a vida acadêmica e a grande imprensa**. São Paulo: PUC, 2001. Tese de doutorado.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 7.988 de 22 de setembro de 1945**. Dispõe sobre ensino superior de Ciências Econômicas e de Ciências Contábeis e Atuariais. 1945. Disponível em: < <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=27880>>. Acesso em 12 de março de 2015.

_____. **Decreto Lei nº 9.295 de 27 de maio de 1946.** Cria o Conselho Federal de Contabilidade, define as atribuições do Contador e do Guarda-livros, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/Decreto-Lei/Del9295.htm>>. Acesso em 26 de abril de 2015.

_____. **Lei nº 1.401 de 31 de julho de 1951.** Inclui, no curso de Ciências Econômicas, a cadeira de História Econômica Geral e do Brasil, e desdobra o curso de Ciências Contábeis Atuariais. 1951. Disponível em: <<http://br.vlex.com/vid/cadeira-historia-desdobra-atuariais-34047114>>. Acesso em 12 de março de 2015.

_____. **Lei nº 4.024, de 11 de agosto de 1961.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1961.

_____. **Lei nº. 4.729 de 14 de julho de 1965.** Dispõe sobre a Sociedade por Ações. Diário Oficial, Brasília, 14 de julho de 1965. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4728.htm>. Acesso em 12 de março de 2015.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1971.

_____. **Lei nº 4.728, de 15 de dezembro de 1976.** Lei do Mercado de Capitais. Brasília: Casa Civil, 1976.

_____. **Lei nº. 6.404 de 15 de dezembro de 1976.** Dispõe sobre a Sociedade por Ações. Diário Oficial, Brasília, 15 de dezembro de 1976. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6404consol.htm>. Acesso em 26 de abril de 2015.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 12 de março de 2015.

_____. MEC, Ministério da Educação. **Resolução nº 03 de 05 de outubro de 1992.** Fixa OS Conteúdos Mínimos e a Duração dos Cursos de graduação. Brasília: MEC, 1992. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces010_04.pdf>. Acesso em 12 de março de 2015.

_____. MEC. **Resolução CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001.** Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. Brasília: MEC, 2001.

_____. MEC/CNE. **Parecer 009/2002 e Resolução CNE/CP 01/2002:** Institui as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior. Brasília, 2002.

_____. MEC. **Resolução CNE/CES nº 24, de 18 de dezembro de 2002.** Altera a redação do parágrafo 4º do artigo 1º e o artigo 2º, da Resolução CNE/CES 1/2001, que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. Brasília: MEC, 2002.

_____. **Parecer CNE/CES nº 0289 de 06 de novembro de 2003.** Instituí os conteúdos curriculares dos cursos de graduação em Ciências Contábeis. Brasília: MEC, 2003.

_____. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.** Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Bases para uma nova proposta de Avaliação da Educação Superior Brasileira. Comissão Especial de Avaliação (CEA). Brasília, 2003.

_____. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras proficiências. Brasília, 2004a.

_____. **Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004.** (Publicada no DOU nº 132, de 17.07.2004, Seção 1, página 12). Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei nº 10.861, de 14 de abril. Brasília, 2004b.

_____. **Diretrizes para avaliação das instituições de educação superior. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior.** CONAES. Brasília, 2004c.

_____. MEC. **Parecer CNE/CEB Nº 39 de 10 de novembro de 2004.** Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Brasília: MEC, 2004d.

_____. **Resolução CNE/CES 10, em 16 de dezembro de 2004.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Ciências Contábeis. Brasília: MEC, 2004e.

_____. **Portaria nº 563, de 21 de fevereiro de 2006.** Aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES. Brasília: MEC, 2006a.

_____. **Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília: MEC, 2006b.

_____. **Resolução CNE/CES Nº 1, de 8 de junho de 2007.** Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização. Brasília: MEC, 2006c.

_____. **Portaria Normativa de nº 12, 05 de setembro de 2008.** Institui o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior, tendo em vista o disposto no art. 209 da Constituição Federal, na Lei no 9.394, de 20 de dezembro de

1996, na Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004, e no Decreto nº 5.773 de 09 de maio de 2006.

_____. **Portaria Normativa de nº 4**, 05 de agosto de 2008. Regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores, para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do SINAES instaurado pela Portaria Normativa nº 1, de 2007.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAMPOS, Ernesto de Souza. **História da Universidade de São Paulo**. São Paulo: 1954.

CAMPOS e FÁVERO, Ernesto de Souza; Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade & Poder: análise crítica/ fundamentos históricos: 1930-45**. Rio de Janeiro: Acihiamé, 1980.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia Científica**. 6ª edição. São Paulo: Pearson, 2007.

CFC, Conselho Federal de Contabilidade. **NBC-T1: Princípios Fundamentais da Contabilidade**. Brasília: CFC, 1981. Disponível em: <http://www2.cfc.org.br/sisweb/sre/detalhes_sre.aspx?codigo=1981/000530>. Acesso em 26 de abril de 2015.

CONTRERAS, José. **Autonomia de Professores**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, Marisa Vorraber. **Estudos culturais em educação**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2007.

COVEY, Stephen. **Liderança baseada em princípios**. São Paulo: Cultrix, 1998.

CUNHA, M. I. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação continuada e prática de sala de aula**: os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de Análise do Discurso**. 13ª edição. São Paulo: Contexto: 2003.

FRANKL, V. E. **Psicoterapia e sentido da vida**. 4ª edição. São Paulo: Quadrante, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREITAS, Henrique; OLIVEIRA, Mírian; SACCOL, Amarolinda Zanela; MOSCAROLA, Jean. **O método de pesquisa *survey***. Revista de Administração. São Paulo. v. 35, nº 3, p. 105-112, julho\setembro 2000.

GANDIN, D. **Planejamento como política educativa**. 15ª edição. São Paulo: Loyola, 2005.

_____. **A prática do planejamento participativo**. Petrópolis: Vozes, 2001.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora. 1999.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma Teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1998.

GERALDI, Corina Maria Grisolia. **Currículo em Ação**: Buscando a Compreensão do Cotidiano da Escola Básica. Vol. 5 No. 3[15]. Novembro de 1994.

GILES, T.R. **História da Educação**. São Paulo: EPU, 1987.

GIROUX, Henry A. **Os Professores Como Intelectuais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997.

GÓMEZ, A. I. Pérez. **A função e formação do professor (a) no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas**. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. 4ª edição. Artmed: Porto Alegre, 2000. p. 353-379.

GRAMIGNA, Maria Rita. **Jogos de empresa**. 2ª edição. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

_____. **Jogos de empresa e técnicas vivenciais**. São Paulo: Makron Books, 1995.

HISTEDBR. **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação**: mito & desafio - uma prática perspectiva construtivista. 44ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2014a.

_____. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 33ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2014b.

HORA, D. L.. **Gestão democrática na escola**. 13ª edição. Campinas: Papyrus, 2004.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em 08 de julho de 2015.

_____. **Séries estatísticas.** Disponível em: <<http://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx>>. Acesso em 03 de junho de 2015.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza.** 9ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Formação permanente do professorado: Novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009.

INEP / INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Brasília: INEP/MEC, 2015. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em 22 de agosto de 2015.

_____. **ENADE 2012: Relatório Síntese - Ciências Contábeis.** Brasília: INEP/MEC, 2015.

IUDÍCIBUS, Sérgio de. **Contabilidade introdutória.** 11ª edição. São Paulo: Atlas, 2010.

KNOWLES, M. S., Swanson, R. A., & Holton, E. F. III. ***The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development.*** 6ª edição. California: Elsevier Science and Technology Books, 2005.

LEITE, M.T.M. **Cursos em educação médica continuada on-line na América Latina: um olhar pedagógico.** 2008. 158 p. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2008.

LIBÂNEO. J. C.. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5ª edição. Goiânia: Alternativa, 2004.

LUCKESI, Cipriano C. **Verificação ou avaliação: o que pratica a escola.** Série Ideias. nº 8. São Paulo: FDE, 1998.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A.. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2ª edição. São Paulo: EPU, 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 7ª edição. São Paulo: Atlas, 2010.

MARION, José Carlos; MARION, Arnaldo Luís Costa Marion. **Metodologias de ensino na área de negócios: para cursos de administração, gestão, contabilidade e MBA.** São Paulo: Atlas, 2006.

MASETTO, M. **Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente.** In: MASETTO, M. (Org.) *Docência na universidade.* 2ª edição. Campinas: Papirus, 2003. p.9-26.

MEC. **Instituições Credenciadas.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12467&Itemid=783>. Acesso em 02 de maio de 2015.

MEC/CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. **Relação de Cursos Recomendados e Reconhecidos.** Disponível em: <<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarles&codigoArea=60200006&descricaoArea=&descricaoAreaConhecimento=ADMINISTRA%C7%C3O&descricaoAreaAvaliacao=ADMINISTRA%C7%C3O%2C+CI%C3%A2NCIAS+CONT%C3%A9BEIS+E+TURISMO#>>. Acesso em 09 de junho de 2015.

Mc CUE, P.M.; SHELLY, C.; GOLDSTEIN, G. ***Intellectual, academic and neuropsychological performance levels in learning disabled adults.*** *Journal of Learning Disabilities.* v.9. p. 233-236. 1986.

MENEGOLA, M.; SANT'ANNA, I. M.. **Por que planejar? Como planejar?**

Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Versão digital. Petrópolis: Vozes, 2012.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 14ª edição. Rio De Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MOTTA, Paulo Roberto. **Transformação Organizacional**. Rio de Janeiro: Qualitymark Ed., 1997.

ONOFRE, Márcia Regina. **A Experiência de pesquisa na formação básica e seu impacto na atuação docente na visão de profissionais do ensino fundamental I**. Araraquara, 2006. (Doutoramento em Educação). Faculdade de Ciências e Letras-UNESP, 2006.

PADILHA, R. P.. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, 2001.

PALAFIX, G. H. M.. **Intervenção político-pedagógica**: a necessidade do planejamento de currículo e da formação continuada para a transformação da prática educativa. Tese de Doutorado - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

PELEIAS, Ivam R. *et alii*. **Evolução do ensino da contabilidade no Brasil: uma análise histórica**. Revista de Contabilidade & Finanças – USP. Edição 30 anos de Doutorado. São Paulo: USP, 2007.

PELEIAS, Ivam Ricardo; BACCI, João. **Pequena cronologia do desenvolvimento contábil no Brasil**: Os primeiros pensadores, a padronização contábil e os congressos brasileiros de contabilidade. Revista Administração On Line – FECAP - Volume 5 Nº 3, p 39-54 jul/ago/set 2004. Disponível em:<http://www.fecap.br/adm_online/art0503/art5034.pdf>. Acesso em 26 de abril de 2015.

PEREIRA, D. M. V. G. *et alii*. **A formação e a qualificação do contador face ao Programa Mundial de Estudos em Contabilidade proposto pelo ISAR: uma abordagem no processo**. II CONGRESSO USP DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA EM CONTABILIDADE. Anais..., 2005. Disponível em: <<http://www.congressousp.fipecafi.org/artigos22005/192.pdf>> Acesso em 20 de abril de 2015.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor: Profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre, Artmed, 2002.

_____. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre, Artmed, 1999.

_____. **Desenvolver Competências ou Ensinar Saberes?**. Porto Alegre: Penso, 2013.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Formando professores profissionais**. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2005.

POLIT, Denise F.; HUNGLER, Bernadette. P.. **Fundamentos de pesquisa em enfermagem**. 5ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PONTE, João Pedro da (e cols.). **Por uma formação inicial de professores de qualidade**. Documento de trabalho da Comissão *ad hoc* do CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas- para a formação de professores. Lisboa: CRUP, 2000.

POPKEWITZ, Tomas S. **Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre sua história, ideologia e potencial**. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 35 - 50.

PRESSE, Paulo; NONATO, Alexandre. **Sectorial Analysis of Private Higher: Brazil**. 8^o edition. São Paulo: Hoper, 2015.

PUENTE, M.. **Estudo crítico-histórico da motivação humana em Carl R. Rogers**. In: M. Puente (Ed.). Tendências contemporâneas em psicologia da motivação. pp. 127-147. São Paulo, SP: Cortez, 1982.

_____. **O ensino centrado no estudante: Renovação e crítica das teorias educacionais de Carl Rogers**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1978.

RANALI, J.; LOMBARDO, I. A. **Projeto pedagógico para os cursos de odontologia**. In: CARVALHO, A. C. P.; KRIGER, L. (org.) Educação Odontológica. São Paulo: Artes Médicas, 2006. P. 65 – 72.

RAUBER, P. **A educação superior no Brasil: tendências atuais**. In: Metodologia do Ensino Superior. Dourados: Unigran, 2008, p. 75-86.

RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO DA REFORMA UNIVERSITÁRIA. Criado pelo Decreto nº 62.937/6. Rio de Janeiro: MEC/MPCG/MF, agosto, 1968.

RICARDINO, Álvaro. **A Metafísica da Contabilidade Comercial e a História das aulas de Comércio**. 1^o Seminário USP de Contabilidade. 01 e 02 de outubro de 2001. Disponível em: <http://www.fucape.br/_admin/upload/prod_cientifica/prod_2001-45metafisica.pdf>. Acesso em 26 de abril de 2015.

ROCHA, B. P. **A reeducação da criança disléxica**. Lisboa: Escher, 1991.

ROGERS, C. R.. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1972.

_____. **Pessoas ou Ciência**: uma questão filosófica. In: J. K. Wood. (Ed.). *Abordagem centrada na pessoa*. p. 123-153. Vitória: Fundação Ceciliano Abel de Almeida, 1995.

_____. **Tornar-se pessoa**. 6ª edição. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2009.

RUBIO, Claudete Paganucci; TEIXEIRA, Lizete Paganucci; GOULART, Marina Aparecida Facirolli. **Alfabetização e Letramento II**. Versão: Julho/ 2012. Batatais: Centro Universitário Claretiano, 2013.

SACRISTÁN, Gimeno. **O Currículo, uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

SACRISTÁN, I. Gimeno & GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 5ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SADLER-SMITH, E.; ALLINSON, C. W.; HAYES, J. **Learning Preferences and Cognitive Style: some implications for continuing Professional development**. Management Learning, 2000.

SANDER, Benno. **Gestão da educação na América Latina**: construção e reconstrução do conhecimento. São Paulo: Autores Associados, 1995.

_____. **Políticas públicas e gestão democrática da educação**. Brasília: Líber, 2005.

SANTOS, Julio Cesar dos. **Avaliação do uso de ambientes virtuais de aprendizagem em cursos de Graduação a distância em Contabilidade**. Dissertação de Mestrado - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2013.

SANTOS, N. M. B. F.. **Fatores-Chave de Sucesso no Processo de Internacionalização das Escolas de Administração**. Administração em Diálogo - Programa de Estudos Pós-Graduados em Administração PUC-SP, São Paulo, v. 1, n.1, p. 23-37, 1999. Disponível em:

<<http://revistas.pucsp.br/index.php/rad/article/view/12505>>. Acesso em 12 de junho de 2015.

_____. **Princípios da Boa Governança para as Universidades**: Um olhar do Canadá. IBGC em foco, nº 54, p. 17-20, jan./fev./mar. 2011. Disponível em: <http://www.ibgc.org.br/download/newsletter/IBGC54_Final.pdf>. Acesso em 12 de junho de 2015.

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

SEE – CENP. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo – Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas. **Proposta Curricular para o Ensino de Geografia 1º Grau**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação-CENP, 1992.

SEESP - SP. Secretaria de Estado da Educação e da Saúde Pública de São Paulo. **Decreto nº 6.283/34**: Cria a Universidade de São Paulo e dá outras providências. São Paulo: SEESP-SP, 1934.

SENGE, Peter. **Leading learning organizations**. Cambridge Mass: MIT Center for Organizational Learning, 1995.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23ª edição. São Paulo: Cortez, 2007.

SKINNER, B. F. **Upon Further Reflection**. New Jersey: Prentice Hall, 1987.

SILVA, Cleide Carneiro Alves da, *et alii*. **A História da Contabilidade no Brasil**. Salvador: UNIFACS, 2007.

SURGHI, S. B. **Formação do docente universitário**: mas quem são eles? In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. (Org.). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas: Papyrus, 1999. p.149-171.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 16ª edição. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins. **Temas atuais em didática**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação pedagógica: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 8ª edição. São Paulo: Libertad, 2007.

VEIGA, I P. A.. **Educação Básica e Educação Superior: Projeto Político Pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2004.

_____. **Projeto político-pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar?** In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.). **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora**. Campinas: Papyrus, 2000.

VEIGA, I. P. A.; GONÇALVES, L. M.. **Escola: Espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papyrus, 1998.

VILARINHO, Lúcia Regina Goulart. **Didática: Temas Selecionados**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1985.

WILCOX, R. ***Modern Statistics for the Social and Behavioral Sciences: a practical introduction***. Kentucky: CRC Press, 2012.

YINGER, R.J. ***Examining thought in action: a theoretical and methodological critique of research on interactive teaching***. *Teaching and Teacher Education*, 2,3: 263-282, 1986.

ZOCCOLI, M. M. S. **Educação Superior Brasileira: política e legislação**. 3 v. Curitiba: Ibpex, 2009. (Coleção Metodologia do ensino na Educação Superior).

APÊNDICES

1. Quantidade de cursos de Ciências Contábeis credenciados distribuídos por municípios paulistas.

Município	Cursos
Adamantina	3
Aguai	1
Águas de Lindóia	1
Agudos	3
Altinópolis	1
Álvares Machado	1
Americana	6
Amparo	3
Andradina	4
Aparecida	1
Apiaí	2
Araçatuba	10
Araçoiaba da Serra	1
Araraquara	5
Araras	5
Artur Nogueira	1
Arujá	2
Assis	5
Atibaia	7
Auriflama	1
Avaré	5
Barra Bonita	2
Barretos	8
Barueri	2
Batatais	2
Bauru	13
Bebedouro	4
Bertioga	1
Birigui	5
Biritibamirim	1
Bocaina	1
Boituva	4
Bom Jesus dos Perdões	1
Botucatu	8
Bragança Paulista	11
Brotas	1
Buritama	1
Cabreúva	1

Caçapava	2
Cachoeira Paulista	2
Caconde	1
Caieiras	2
Cajamar	4
Cajuru	1
Campina do Monte Alegre	1
Campinas	19
Campo Limpo Paulista	1
Campos do Jordão	3
Cândido Mota	1
Capão Bonito	1
Capivari	1
Caraguatatuba	8
Carapicuíba	5
Casa Branca	2
Catanduva	4
Cerquilha	1
Cesário Lange	1
Colina	1
Cordeirópolis	1
Cosmópolis	1
Cotia	5
Cravinhos	1
Cruzeiro	6
Cubatão	2
Descalvado	2
Diadema	7
Dracena	2
Echaporã	1
Embu	1
Embu-Guaçu	1
Engenheiro Coelho	2
Fernandópolis	5
Ferraz de Vasconcelos	2
Franca	8
Francisco Morato	1
Franco da Rocha	1
Garça	3
General Salgado	1
Guaíra	1
Guararema	1
Guaratinguetá	6
Guarujá	6
Guarulhos	14
Hortolândia	5

Iaras	1
Ibaté	1
Ibitinga	1
Ibiúna	3
Iguape	2
Ilha Solteira	2
Ilhabela	2
Indaiatuba	6
Itaberá	1
Itaí	1
Itajobi	1
Itanhaém	4
Itapecerica da Serra	3
Itapetininga	5
Itapeva	5
Itapevi	2
Itapira	2
Itápolis	1
Itaporanga	1
Itaquaquecetuba	4
Itararé	2
Itatiba	2
Itu	5
Ituverava	2
Jaborandi	1
Jaboticabal	2
Jacareí	7
Jacupiranga	1
Jaguariúna	3
Jales	2
Jandira	1
Jardinópolis	1
Jarinu	1
Jaú	6
Joanópolis	1
José Bonifácio	1
Jundiaí	14
Juquiá	1
Leme	4
Lençóis Paulista	2
Limeira	6
Lins	3
Lorena	3
Lucélia	2
Mairinque	1
Mairiporã	2

Marília	9
Matão	4
Mauá	4
Miguelópolis	1
Miracatu	1
Mirante do Paranapanema	1
Mirassol	1
Mococa	2
Mogi das Cruzes	10
Mogi Guaçu	6
Mogi Mirim	4
Mongaguá	1
Monte Alto	2
Monte Aprazível	1
Monte Mor	2
Morro Agudo	1
Nazaré Paulista	1
Nhandeara	1
Nova Granada	1
Nova Odessa	2
Olímpia	1
Orlândia	3
Osasco	15
Osvaldo Cruz	1
Ourinhos	8
Palmital	1
Paraguaçu Paulista	1
Paranapanema	2
Paulínia	3
Pederneiras	2
Pedra Bela	1
Pedreira	2
Pedro de Toledo	1
Penápolis	5
Pereira Barreto	1
Peruíbe	4
Piacatu	1
Pilar do Sul	2
Pindamonhangaba	6
Pinhalzinho	1
Piracicaba	13
Piraju	1
Pirajuí	1
Pirassununga	4
Pompeia	1
Porto Feliz	2

Porto Ferreira	3
Potirendaba	1
Praia Grande	6
Presidente Bernardes	1
Presidente Epitácio	1
Presidente Prudente	9
Promissão	2
Rancharia	1
Regente Feijó	1
Registro	3
Ribeirão Bonito	1
Ribeirão Corrente	1
Ribeirão Pires	1
Ribeirão Preto	12
Rio Claro	7
Rio das Pedras	1
Rosana	1
Roseira	1
Salto	3
Salto de Pirapora	1
Sandovalina	1
Santa Adélia	1
Santa Bárbara d'Oeste	5
Santa Cruz da Esperança	1
Santa Cruz das Palmeiras	1
Santa Cruz do Rio Pardo	1
Santa Fé do Sul	1
Santa Rita do Passa-Quatro	2
Santa Rosa de Viterbo	2
Santana de Parnaíba	1
Santo Anastácio	2
Santo André	14
Santo Antônio de Posse	1
Santos	9
São Bernardo do Campo	13
São Caetano do Sul	7
São Carlos	9
São João da Boa Vista	6
São Joaquim da Barra	4
São José do Rio Pardo	2
São José do Rio Preto	13
São José dos Campos	15
São Manuel	4
São Miguel Arcanjo	1
São Paulo	74
São Pedro	2

São Roque	4
São Sebastião	1
São Sebastião da Grama	1
São Vicente	10
Serra Azul	1
Serra Negra	1
Serrana	1
Sertãozinho	4
Severínia	1
Socorro	2
Sorocaba	12
Sud Mennucci	1
Sumaré	6
Suzano	10
Tabatinga	1
Taboão da Serra	5
Tambaú	2
Tanabi	1
Tapiratiba	1
Taquaritinga	2
Tatuí	4
Taubaté	8
Teodoro Sampaio	1
Terra Roxa	1
Tietê	1
Tupã	3
Tupi Paulista	1
Ubatuba	5
Urupês	1
Valinhos	3
Valparaíso	1
Vargem Grande Paulista	1
Várzea Paulista	2
Vinhedo	3
Viradouro	1
Votorantim	2
Votuporanga	3
TOTAL	900

Fonte: Adaptado de IBGE (2015) e MEC (2015). Disponíveis em: <<http://cidades.ibge.gov.br>> e <<http://emec.mec.gov.br>>.

Cabe ressaltar que o apêndice 1, acima, contabiliza a distribuição da oferta de cursos de Ciências Contábeis por município paulista, e não por Instituição de Ensino Superior, o que explica a totalização de 900 cursos ofertados. Esta ressalva é importante para não haver conflitos interpretativos entre este dado e o elencado com

relação à oferta de cursos por instituições credenciadas no estado de São Paulo, que perfazem o total de 262 IES.

2. Quantidade de cursos de Ciências Contábeis credenciados distribuídos por municípios paulistas, conforme suas mesorregiões e microrregiões.

Município	Cursos
Mesorregião de Araçatuba	
Microrregião de Andradina	
Andradina	4
Ilha Solteira	2
Pereira Barreto	1
Sud Mennucci	1
Total	7
Microrregião de Araçatuba	
Araçatuba	10
Valparaíso	1
Total	11
Microrregião de Birigui	
Birigui	5
Buritama	1
Penápolis	5
Piacatu	1
Total	12
Mesorregião de Araraquara	
Microrregião de Araraquara	
Araraquara	5
Ibitinga	1
Itápolis	1
Matão	4
Tabatinga	1
Total	12
Microrregião de São Carlos	
Descalvado	2
Ibaté	1
Ribeirão Bonito	1
São Carlos	9
Total	13
Mesorregião de Assis	
Microrregião de Assis	
Assis	5
Cândido Mota	1
Palmital	1
Paraguaçu Paulista	1
Total	8

Microrregião de Ourinhos	
Ourinhos	8
Piraju	1
Santa Cruz do Rio Pardo	1
Total	10
Mesorregião de Bauru	
Microrregião de Avaré	
Avaré	5
Iaras	1
Itaí	1
Paranapanema	2
Total	9
Microrregião de Bauru	
Agudos	3
Bauru	13
Lençóis Paulista	2
Pirajuí	1
Total	19
Microrregião de Botucatu	
Botucatu	8
São Manuel	4
Total	12
Microrregião de Jaú	
Barra Bonita	2
Bocaina	1
Jaú	6
Pederneiras	2
Total	11
Microrregião de Lins	
Lins	3
Promissão	2
Total	5
Mesorregião de Campinas	
Microrregião de Amparo	
Águas de Lindóia	1
Amparo	3
Pedra Bela	1
Pinhalzinho	1
Serra Negra	1
Socorro	2
Total	9
Microrregião de Campinas	
Americana	6

Campinas	19
Cosmópolis	1
Hortolândia	5
Indaiatuba	6
Jaguariúna	3
Monte Mor	2
Nova Odessa	2
Paulínia	3
Pedreira	2
Santa Bárbara d'Oeste	5
Sumaré	6
Valinhos	3
Vinhedo	3
Total	66
<hr/>	
Microrregião de Mogi-Mirim	
Artur Nogueira	1
Engenheiro Coelho	2
Itapira	2
Mogi Guaçu	6
Mogi Mirim	4
Santo Antônio de Posse	1
Total	16
<hr/>	
Microrregião de Pirassununga	
Aguai	1
Pirassununga	4
Porto Ferreira	3
Santa Cruz das Palmeiras	1
Total	9
<hr/>	
Microrregião de São João da Boa Vista	
Caconde	1
Casa Branca	2
Mococa	2
São João da Boa Vista	6
São José do Rio Pardo	2
São Sebastião da Gramma	1
Tambaú	2
Tapiratiba	1
Total	17
<hr/>	
Mesorregião de Itapetininga	
<hr/>	
Microrregião de Capão Bonito	
Apiai	2
Capão Bonito	1
Total	3
<hr/>	
Microrregião de Itapetininga	
Campina do Monte Alegre	1

Itapetininga	5
Total	6
Microrregião de Itapeva	
Itaberá	1
Itapeva	5
Itaporanga	1
Itararé	2
Total	9
Microrregião de Tatuí	
Boituva	4
Cerquilha	1
Cesário Lange	1
Tatuí	4
Total	10
Mesorregião do Litoral Sul Paulista	
Microrregião de Itanhaém	
Itanhaém	4
Mongaguá	1
Pedro de Toledo	1
Peruíbe	4
Total	10
Microrregião de Registro	
Iguape	2
Jacupiranga	1
Juquiá	1
Miracatu	1
Registro	3
Total	8
Mesorregião Macro Metropolitana Paulista	
Microrregião de Bragança Paulista	
Atibaia	7
Bom Jesus dos Perdões	1
Bragança Paulista	11
Itatiba	2
Jarinu	1
Joanópolis	1
Nazaré Paulista	1
Total	24
Microrregião de Jundiaí	
Campo Limpo Paulista	1
Jundiaí	14
Várzea Paulista	2
Total	17
Microrregião de Piedade	

Ibiúna	3
Pilar do Sul	2
São Miguel Arcanjo	1
Total	6
<hr/>	
Microrregião de Sorocaba	
Araçoiaba da Serra	1
Cabreúva	1
Itu	5
Mairinque	1
Porto Feliz	2
Salto	3
Salto de Pirapora	1
São Roque	4
Sorocaba	12
Votorantim	2
Total	32
<hr/>	
Mesorregião de Marília	
<hr/>	
Microrregião de Marília	
Echaporã	1
Garça	3
Marília	9
Pompeia	1
Total	14
<hr/>	
Microrregião de Tupã	
Tupã	3
Total	3
<hr/>	
Mesorregião Metropolitana de São Paulo	
<hr/>	
Microrregião de Franco da Rocha	
Caieiras	2
Francisco Morato	1
Franco da Rocha	1
Mairiporã	2
Total	6
<hr/>	
Microrregião de Guarulhos	
Arujá	2
Guarulhos	14
Total	16
<hr/>	
Microrregião de Itapecerica da Serra	
Cotia	5
Embu das Artes	1
Embu-Guaçu	1
Itapecerica da Serra	3
Taboão da Serra	5
Vargem Grande Paulista	1

Total	16
<hr/>	
Microrregião de Mogi das Cruzes	
Biritiba Mirim	1
Ferraz de Vasconcelos	2
Guararema	1
Itaquaquecetuba	4
Mogi das Cruzes	10
Suzano	10
Total	28
<hr/>	
Microrregião de Osasco	
Barueri	2
Cajamar	4
Carapicuíba	5
Itapevi	2
Jandira	1
Osasco	15
Santana de Parnaíba	1
Total	30
<hr/>	
Microrregião de Santos	
Bertioga	1
Cubatão	2
Guarujá	6
Praia Grande	6
Santos	9
São Vicente	10
Total	34
<hr/>	
Microrregião de São Paulo	
Diadema	7
Mauá	4
Ribeirão Pires	1
Santo André	14
São Bernardo do Campo	13
São Caetano do Sul	7
São Paulo	74
Total	120
<hr/>	
Mesorregião de Piracicaba	
<hr/>	
Microrregião de Limeira	
Araras	5
Cordeirópolis	1
Leme	4
Limeira	6
Total	16
<hr/>	
Microrregião de Piracicaba	
Capivari	1

Piracicaba	13
Rio das Pedras	1
São Pedro	2
Tietê	1
Total	18

Microrregião de Rio Claro

Brotas	1
Rio Claro	7
Total	8

Mesorregião de Presidente Prudente

Microrregião de Adamantina

Adamantina	3
Lucélia	2
Oswaldo Cruz	1
Total	6

Microrregião de Dracena

Dracena	2
Tupi Paulista	1
Total	3

Microrregião de Presidente Prudente

Álvares Machado	1
Mirante do Paranapanema	1
Presidente Bernardes	1
Presidente Epitácio	1
Presidente Prudente	9
Rancharia	1
Regente Feijó	1
Rosana	1
Sandovalina	1
Santo Anastácio	2
Teodoro Sampaio	1
Total	20

Mesorregião de Ribeirão Preto

Microrregião de Barretos

Barretos	8
Colina	1
Total	9

Microrregião de Batatais

Altinópolis	1
Batatais	2
Cajuru	1
Santa Cruz da Esperança	1
Total	5

Microrregião de Franca

Franca	8
Ribeirão Corrente	1
Total	9
<hr/>	
Microrregião de Ituverava	
Ituverava	2
Total	2
<hr/>	
Microrregião de Jaboticabal	
Bebedouro	4
Jaboticabal	2
Monte Alto	2
Taquaritinga	2
Terra Roxa	1
Viradouro	1
Total	12
<hr/>	
Microrregião de Ribeirão Preto	
Cravinhos	1
Jardinópolis	1
Ribeirão Preto	12
Santa Rita do Passa-Quatro	2
Santa Rosa de Viterbo	2
Serra Azul	1
Serrana	1
Sertãozinho	4
Total	24
<hr/>	
Microrregião de São Joaquim da Barra	
Guaíra	1
Jaborandi	1
Miguelópolis	1
Morro Agudo	1
Orlândia	3
São Joaquim da Barra	4
Total	11
<hr/>	
Mesorregião de São José do Rio Preto	
<hr/>	
Microrregião de Auriflama	
Auriflama	1
General Salgado	1
Total	2
<hr/>	
Microrregião de Catanduva	
Catanduva	4
Santa Adélia	1
Severínia	1
Total	6
<hr/>	
Microrregião de Fernandópolis	
Fernandópolis	5

Total	5
<hr/>	
Microrregião de Jales	
Jales	2
Santa Fé do Sul	1
Total	3
<hr/>	
Microrregião de Nhandeara	
Monte Aprazível	1
Nhandeara	1
Total	2
<hr/>	
Microrregião de Novo Horizonte	
Itajobi	1
Urupês	1
Total	2
<hr/>	
Microrregião de São José do Rio Preto	
José Bonifácio	1
Mirassol	1
Nova Granada	1
Olímpia	1
Potirendaba	1
São José do Rio Preto	13
Tanabi	1
Total	19
<hr/>	
Microrregião de Votuporanga	
Votuporanga	3
Total	3
<hr/>	
Mesorregião do Vale do Paraíba Paulista	
<hr/>	
Microrregião de Bananal	
Total	0
<hr/>	
Microrregião de Campos do Jordão	
Campos do Jordão	3
Total	3
<hr/>	
Microrregião de Caraguatatuba	
Caraguatatuba	8
Ilhabela	2
São Sebastião	1
Ubatuba	5
Total	16
<hr/>	
Microrregião de Guaratinguetá	
Aparecida	1
Cachoeira Paulista	2
Cruzeiro	6
Guaratinguetá	6
Lorena	3
Roseira	1

Total	19
<hr/>	
Microrregião de Paraibuna/Paraitinga	
Total	0
<hr/>	
Microrregião de São José dos Campos	
Caçapava	2
Jacareí	7
Pindamonhangaba	6
São José dos Campos	15
Taubaté	8
Total	38

Fonte: Adaptado de IBGE (2015) e MEC (2015). Disponíveis em: <<http://cidades.ibge.gov.br>> e <<http://emec.mec.gov.br>>.

3. Quantidade de cursos de Ciências Contábeis credenciados distribuídos por microrregiões paulistas.

Microrregião	Cursos
Mesorregião de Araçatuba	
Microrregião de Andradina	8
Microrregião de Araçatuba	11
Microrregião de Birigui	12
Mesorregião de Araraquara	
Microrregião de Araraquara	12
Microrregião de São Carlos	13
Mesorregião de Assis	
Microrregião de Assis	8
Microrregião de Ourinhos	10
Mesorregião de Bauru	
Microrregião de Avaré	9
Microrregião de Bauru	19
Microrregião de Botucatu	12
Microrregião de Jaú	11
Microrregião de Lins	5
Mesorregião de Campinas	
Microrregião de Amparo	9
Microrregião de Campinas	66
Microrregião de Mogi-Mirim	16
Microrregião de Pirassununga	9
Microrregião de São João da Boa Vista	17
Mesorregião de Itapetininga	
Microrregião de Capão Bonito	3
Microrregião de Itapetininga	6
Microrregião de Itapeva	9
Microrregião de Tatuí	10
Mesorregião do Litoral Sul Paulista	
Microrregião de Itanhaém	10
Microrregião de Registro	8
Mesorregião Macro Metropolitana Paulista	
Microrregião de Bragança Paulista	24
Microrregião de Jundiaí	17
Microrregião de Piedade	6
Microrregião de Sorocaba	32
Mesorregião de Marília	
Microrregião de Marília	14
Microrregião de Tupã	3
Mesorregião Metropolitana de São Paulo	
Microrregião de Franco da Rocha	6

Microrregião de Guarulhos	16
Microrregião de Itapeçerica da Serra	16
Microrregião de Mogi das Cruzes	28
Microrregião de Osasco	30
Microrregião de Santos	34
Microrregião de São Paulo	120
Mesorregião de Piracicaba	
Microrregião de Limeira	16
Microrregião de Piracicaba	18
Microrregião de Rio Claro	8
Mesorregião de Presidente Prudente	
Microrregião de Adamantina	6
Microrregião de Dracena	3
Microrregião de Presidente Prudente	20
Mesorregião de Ribeirão Preto	
Microrregião de Barretos	9
Microrregião de Batatais	5
Microrregião de Franca	9
Microrregião de Ituverava	2
Microrregião de Jaboticabal	12
Microrregião de Ribeirão Preto	24
Microrregião de São Joaquim da Barra	11
Mesorregião de São José do Rio Preto	
Microrregião de Auriflama	2
Microrregião de Catanduva	6
Microrregião de Fernandópolis	5
Microrregião de Jales	3
Microrregião de Nhandeara	2
Microrregião de Novo Horizonte	2
Microrregião de São José do Rio Preto	19
Microrregião de Votuporanga	3
Mesorregião do Vale do Paraíba Paulista	
Microrregião de Bananal	0
Microrregião de Campos do Jordão	3
Microrregião de Caraguatatuba	16
Microrregião de Guaratinguetá	19
Microrregião de Paraibuna/Paraitinga	0
Microrregião de São José dos Campos	38

Fonte: Adaptado de IBGE (2015) e MEC (2015). Disponíveis em: <<http://cidades.ibge.gov.br>> e <<http://emec.mec.gov.br>>.

15) Indique sua formação na graduação:

a) Ciências Contábeis b) Administração c) Economia d) Ciências Atuariais e) Outro. Indique: _____

16) Atuo como professor de Ciências Contábeis pois me identifico com a área, a profissão e suas perspectivas.

a) Discordo plenamente b) Discordo mais que concordo c) Indeciso d) Concordo mais que discordo e) Concordo plenamente

17) Minha formação acadêmica me permite de modo satisfatório ao exercício da docência para o curso de Ciências Contábeis.

a) Discordo plenamente b) Discordo mais que concordo c) Indeciso d) Concordo mais que discordo e) Concordo plenamente

18) A atualização para o exercício da docência é importante.

a) Discordo plenamente b) Discordo mais que concordo c) Indeciso d) Concordo mais que discordo e) Concordo plenamente

19) A atualização para o exercício da docência é fundamental.

a) Discordo plenamente b) Discordo mais que concordo c) Indeciso d) Concordo mais que discordo e) Concordo plenamente

20) Atuo em instituição:

a) Pública b) Particular c) Pública e particular

21) A(s) instituição(ões) em que atuo proporciona(m) cursos de atualização para o exercício da docência.

a) Discordo plenamente b) Discordo mais que concordo c) Indeciso d) Concordo mais que discordo e) Concordo plenamente

22) A(s) instituição(ões) em que atuo proporciona(m) cursos de atualização para o exercício da docência em Ciências Contábeis.

a) Discordo plenamente b) Discordo mais que concordo c) Indeciso d) Concordo mais que discordo e) Concordo plenamente

23) Busco constante atualização sobre a profissão contábil assim como sobre as práticas pedagógicas.

a) Discordo plenamente b) Discordo mais que concordo c) Indeciso d) Concordo mais que discordo e) Concordo plenamente

24) O ensino atualmente proporcionado pelos cursos de graduação em Ciências Contábeis, aliados a uma especialização em área correlata prepara satisfatoriamente o profissional que queira atuar como professor.

- a) Discordo plenamente b) Discordo mais que concordo c) Indeciso d) Concordo mais que discordo e) Concordo plenamente

25) Em sua opinião a excelência de sua docência encontra-se em:

- a) Suas experiências de mercado na área de Ciências Contábeis.
b) Suas experiências de mercado e acadêmica na área de Ciências Contábeis.
c) Seu *expertise* na área de Ciências Contábeis.
d) Suas experiências acadêmica e pedagógica na área de Ciências Contábeis.
e) Suas experiências de mercado, acadêmica e pedagógica na área de Ciências Contábeis.

26) A constante atualização sobre metodologia de ensino em Ciências Contábeis é fundamental.

- a) Discordo plenamente b) Discordo mais que concordo c) Indeciso d) Concordo mais que discordo e) Concordo plenamente

27) Promovo avaliações que valorizem e favoreçam a aprendizagem através de:

- a) Reprodução b) Memorização c) Compreensão d) Desafios e) Reflexão

28) Minha pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado) oportunizou(a)-me contato com disciplinas didático-metodológicas.

- a) Sim b) Não

Agradeço a atenção dedicada à esta pesquisa. Sua participação é de suma importância para o desenvolvimento deste estudo.
Obrigada!

Marcia Regina Konrad
jun./ jul./ ago. de 2015

5. Pontuação dos professores respondentes ao questionário

Professor \ Questão	3	4	5	6	10	14	16	17	18	19	21	22	23	24	25	26	27	Total
1	2	2	4	4	0	2	4	4	4	3	2	2	4	4	4	3	4	52
2	1	0	1	1	1	1	4	4	4	4	3	3	4	4	3	3	3	44
3	2	0	3	3	4	0	4	4	4	4	3	3	4	4	2	4	2	50
4	4	0	3	3	3	0	4	4	4	4	1	1	4	1	3	3	3	45
5	1	0	1	1	2	1	4	4	4	4	2	2	4	4	2	3	2	41
6	0	1	0	0	1	0	4	4	4	2	2	2	4	3	2	0	2	31
7	1	0	4	4	1	0	4	4	4	4	4	4	4	4	1	3	1	47
8	2	3	4	4	2	2	4	4	4	4	3	3	4	4	3	4	3	57
9	2	0	4	4	2	0	4	4	4	4	3	3	4	4	2	3	2	49
10	1	2	2	2	2	1	4	4	4	3	1	1	4	4	2	3	2	42
11	4	0	4	4	4	0	4	4	4	4	3	3	4	0	4	2	4	52
12	2	0	3	3	2	0	4	4	4	4	3	3	4	4	2	3	2	47
13	1	2	4	4	1	1	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	54
14	1	0	0	0	2	1	4	4	4	4	3	3	4	4	3	3	3	43
15	4	0	4	4	4	0	4	4	4	4	2	2	4	0	4	4	4	52
16	1	0	4	4	2	1	4	4	4	4	3	3	4	4	2	3	2	49
17	2	0	3	3	1	0	4	4	4	4	2	2	4	3	2	3	2	43
18	1	0	4	4	3	1	4	4	4	3	1	1	4	4	2	3	2	45
19	3	0	4	4	2	0	4	4	4	4	1	1	4	4	4	3	4	50
20	1	2	4	4	2	0	4	4	4	4	2	2	4	4	2	3	2	48
21	1	2	4	4	2	0	4	4	4	4	3	3	4	3	2	3	2	49
22	1	0	2	2	0	1	4	4	4	4	3	3	4	3	1	0	1	37
23	1	0	4	4	2	1	4	4	4	4	3	3	4	4	2	3	2	49
24	1	0	4	4	1	1	4	4	4	4	3	3	4	4	1	3	1	46
25	2	3	4	4	1	2	4	4	4	4	3	3	4	4	2	3	2	53
26	2	0	1	1	3	2	4	4	4	3	4	4	4	4	2	3	2	47
27	1	2	4	4	2	1	4	4	4	4	3	3	4	4	4	3	4	55
28	3	0	3	3	4	0	4	4	4	4	3	3	4	3	2	3	2	49
29	2	0	4	4	2	0	4	4	4	4	1	1	4	4	2	3	2	45
30	4	0	4	4	4	0	4	4	4	4	1	1	4	0	4	4	4	50
31	2	3	2	2	1	2	4	4	4	4	3	3	4	4	3	2	3	50
32	3	0	4	4	3	0	4	4	4	4	3	3	4	4	3	3	1	51
33	2	3	4	4	1	2	4	4	4	4	3	3	4	4	2	3	2	53
34	3	0	2	3	4	0	4	4	4	4	3	3	4	3	2	3	2	48
35	2	0	4	4	2	0	4	4	4	4	1	1	4	4	2	3	2	45
36	4	0	4	4	4	1	4	4	4	4	1	1	4	0	4	4	4	51
37	2	3	2	2	1	2	4	4	4	4	3	3	4	4	3	2	3	50
38	3	0	4	4	3	0	4	4	4	4	3	3	4	4	3	3	1	51
39	2	0	3	3	2	0	4	4	4	4	3	3	4	4	2	3	2	47
40	1	2	4	4	2	1	4	4	4	4	3	3	4	4	4	3	4	55
41	3	0	4	4	3	0	4	4	4	4	3	3	4	4	3	3	1	51
42	1	2	4	4	2	1	4	4	4	4	3	3	4	4	4	3	4	55
43	0	1	0	0	1	1	4	4	4	2	2	2	4	3	2	0	2	32
44	1	2	4	4	2	1	4	4	4	4	3	3	4	4	4	3	4	55
45	2	0	3	3	2	0	4	4	4	4	3	3	4	4	2	3	2	47
46	4	0	4	4	4	0	4	4	4	4	3	3	4	0	4	2	4	52
47	2	0	3	3	2	0	4	4	4	4	3	3	4	4	2	3	2	47
48	1	2	4	4	2	1	4	4	4	4	3	3	4	4	4	3	4	55
49	2	0	4	4	2	0	4	4	4	4	1	1	4	4	2	3	2	45
50	2	0	3	3	2	0	4	4	4	4	3	3	4	4	2	3	2	47
51	4	0	4	4	4	0	4	4	4	4	1	1	4	0	4	4	4	50

52	2	3	2	2	1	2	4	4	4	4	3	3	4	4	3	2	3	50
53	1	0	1	1	2	0	4	4	4	4	1	1	3	1	2	0	0	29
54	1	0	1	1	2	0	4	4	4	4	1	1	3	1	2	0	0	29
55	1	0	2	3	1	0	3	4	4	4	1	1	4	2	2	3	1	36
56	1	2	2	2	3	0	4	4	2	2	2	2	3	3	2	3	1	38
57	1	0	4	4	3	0	4	4	4	4	3	2	4	3	2	3	3	48
58	1	2	0	0	2	0	2	4	3	3	2	2	4	0	4	3	1	33
59	1	2	0	0	2	0	2	4	3	3	2	2	3	1	3	3	1	32
60	1	2	3	3	3	0	4	4	4	4	3	3	4	3	3	2	4	50
61	1	2	2	2	3	0	4	4	2	2	2	2	4	3	2	3	1	39
62	1	0	4	4	3	0	4	4	4	4	3	3	4	3	2	3	3	49
63	1	0	3	3	3	2	4	4	3	3	4	4	4	2	3	3	4	50
64	1	0	1	1	4	0	4	4	4	4	2	1	4	0	3	4	0	37
65	1	0	1	1	2	0	4	4	4	4	3	3	4	3	2	4	1	41
66	1	0	1	1	4	0	4	4	4	4	2	1	4	1	4	4	0	39
67	1	2	0	0	2	0	2	4	3	3	2	2	3	0	3	3	1	31
68	1	2	0	0	2	0	2	4	3	3	2	2	4	1	4	3	1	34
69	1	0	4	4	3	0	4	4	4	4	3	1	4	3	2	3	3	47
70	1	0	1	1	2	0	4	4	4	4	1	1	3	1	2	0	0	29
71	1	2	2	2	3	0	4	4	2	2	2	2	4	3	2	3	1	39
72	1	0	2	3	1	0	3	4	4	4	1	1	4	2	2	3	1	36
73	1	0	0	0	3	0	4	4	4	4	3	3	3	1	4	3	1	38
74	1	0	4	4	3	0	4	4	4	4	3	3	4	3	2	3	3	49
75	1	0	1	1	2	0	4	4	4	4	1	1	3	1	2	0	0	29
76	1	0	2	2	3	0	4	4	2	2	2	2	3	3	2	3	1	36
77	1	0	2	3	1	0	3	4	4	4	1	1	4	2	2	3	1	36
78	1	0	1	1	2	0	4	4	4	4	1	1	3	1	2	0	0	29
79	1	2	0	0	2	0	2	4	3	3	2	2	3	1	3	3	1	32
80	1	0	1	1	4	0	4	4	4	4	2	2	4	0	3	4	0	38
81	1	2	3	3	3	0	4	4	4	4	3	3	4	3	3	2	4	50
82	1	0	4	4	3	0	4	4	4	4	3	1	4	3	2	3	3	47
83	1	0	4	4	3	0	4	4	4	4	3	3	4	3	2	3	3	49
84	1	2	0	0	2	0	2	4	3	3	2	2	4	0	4	3	1	33
85	1	0	0	0	3	0	4	4	4	4	3	3	3	1	4	3	1	38
86	1	0	4	4	3	0	4	4	4	4	3	1	4	3	2	3	3	47
87	1	0	2	3	1	0	3	4	4	4	1	1	4	2	2	3	1	36
88	1	1	1	1	1	4	0	4	4	4	4	2	1	4	1	4	4	41
89	1	0	4	4	3	0	4	4	4	4	3	2	4	3	2	3	3	48
90	1	2	2	2	3	0	4	4	2	2	2	2	3	3	2	3	1	38
91	1	2	2	2	3	0	4	4	2	2	2	2	4	3	2	3	1	39
92	1	0	1	1	2	0	4	4	4	4	1	1	3	1	2	0	0	29
93	1	0	1	1	2	0	4	4	4	4	1	1	3	1	2	0	0	29
94	1	0	2	3	1	0	3	4	4	4	1	1	4	2	2	3	1	36
95	1	0	3	3	3	2	4	4	3	3	4	4	4	2	3	3	4	50
96	1	0	1	1	4	0	4	4	4	4	2	2	4	0	3	4	0	38
97	1	0	1	1	2	0	4	4	4	4	1	1	3	1	2	0	0	29
98	1	2	2	2	3	0	4	4	2	2	2	2	4	3	2	3	1	39
99	1	2	2	2	3	0	4	4	2	2	2	2	3	3	2	3	1	38
100	1	2	0	0	2	0	2	4	3	3	2	2	4	0	4	3	1	33
101	1	0	4	4	3	0	4	4	4	4	3	1	4	3	2	3	3	47
102	1	0	1	1	2	0	4	4	4	4	1	1	3	1	2	0	0	29
103	1	0	1	1	2	0	4	4	4	4	1	1	3	1	2	0	0	29
104	1	0	4	4	3	0	4	4	4	4	3	3	4	3	2	3	3	49
105	1	0	0	0	2	0	2	4	3	3	2	2	3	1	3	3	1	30
106	1	2	3	3	3	0	4	4	4	4	3	3	4	3	3	2	4	50
107	1	0	2	3	1	0	3	4	4	4	1	1	4	2	2	3	1	36

108	1	2	2	2	3	0	4	4	2	2	2	2	3	3	2	3	1	38
109	1	0	1	1	2	0	4	4	4	4	1	1	3	1	2	0	0	29
110	1	0	2	3	1	0	3	4	4	4	1	1	4	2	2	3	1	36
111	1	2	2	2	3	0	4	4	2	2	2	2	4	3	2	3	1	39
112	1	0	4	4	3	0	4	4	4	4	3	2	4	3	2	3	3	48
113	1	0	1	1	2	0	4	4	4	4	1	1	3	1	2	0	0	29
114	1	2	2	2	3	0	4	4	2	2	2	2	4	3	2	3	1	39
115	1	0	4	4	3	0	4	4	4	4	3	1	4	3	2	3	3	47
116	1	0	1	1	2	0	4	4	4	4	1	1	3	1	2	0	0	29
117	1	0	4	4	3	0	4	4	4	4	3	3	4	3	2	3	3	49
118	1	0	4	4	3	0	4	4	4	4	3	2	4	3	2	3	3	48
119	1	2	2	2	3	0	4	4	2	2	2	2	3	3	2	3	1	38
120	1	2	0	0	2	0	2	4	3	3	2	2	4	0	4	3	1	33
121	1	0	1	1	4	0	4	4	4	4	2	1	4	0	3	4	0	37
122	1	0	2	3	1	0	3	4	4	4	1	1	4	2	2	3	1	36
123	1	2	2	2	3	0	4	4	2	2	2	2	4	3	2	3	1	39
124	1	2	2	2	3	0	4	4	2	2	2	2	3	3	2	3	1	38
125	1	0	1	1	2	0	4	4	4	4	1	1	3	1	2	0	0	29
126	1	0	2	3	1	0	3	4	4	4	1	1	4	2	2	3	1	36
127	1	0	1	1	2	0	4	4	4	4	1	1	3	1	2	0	0	29
128	1	2	2	2	3	0	4	4	2	2	2	2	3	3	2	3	1	38
129	1	0	4	4	3	0	4	4	4	4	3	3	4	3	2	3	3	49
130	1	0	4	4	3	0	4	4	4	4	3	1	4	3	2	3	3	47
131	1	0	1	1	2	0	4	4	4	4	1	1	3	1	2	0	0	29
132	1	2	0	0	2	0	2	4	3	3	2	2	3	1	3	3	1	32
133	1	0	3	3	3	2	4	4	3	3	4	4	4	2	3	3	4	50
134	1	2	3	3	3	0	4	4	4	4	3	3	4	3	3	2	4	50
135	1	0	1	1	4	0	4	4	4	4	2	1	4	1	4	4	0	39
136	1	0	4	4	3	0	4	4	4	4	3	2	4	3	2	3	3	48
137	1	2	2	2	3	0	4	4	2	2	2	2	3	3	2	3	1	38
138	1	0	4	4	3	0	4	4	4	4	3	3	4	3	2	3	3	49
139	1	0	4	4	3	0	4	4	4	4	3	1	4	3	2	3	3	47
140	1	0	1	1	2	0	4	4	4	4	3	3	4	3	2	4	1	41
141	1	0	2	3	1	0	3	4	4	4	1	1	4	2	2	3	1	36
142	1	2	0	0	2	0	2	4	3	3	2	2	4	1	4	3	1	34
143	1	0	1	1	4	0	4	4	4	4	2	2	4	0	3	4	0	38
144	1	0	1	1	2	0	4	4	4	4	1	1	3	1	2	0	0	29
145	1	2	2	2	3	0	4	4	2	2	2	2	4	3	2	3	1	39
146	1	0	4	4	3	0	4	4	4	4	3	2	4	3	2	3	3	48
147	1	0	4	4	3	0	4	4	4	4	3	1	4	3	2	3	3	47
148	1	0	1	1	2	0	4	4	4	4	1	1	3	1	2	0	0	29
149	1	2	0	0	2	0	2	4	3	3	2	2	3	1	3	3	1	32
150	1	0	1	1	4	0	4	4	4	4	2	1	4	0	3	4	0	37
151	1	0	4	4	3	0	4	4	4	4	3	2	4	3	2	3	3	48
152	1	2	4	4	2	1	4	4	4	4	3	3	4	4	4	3	4	55
153	1	2	2	2	3	0	4	4	2	2	2	2	3	3	2	3	1	38
154	1	0	1	1	2	0	4	4	4	4	1	1	3	1	2	0	0	29
155	1	0	4	4	3	0	4	4	4	4	3	3	4	3	2	3	3	49
156	1	2	0	0	2	0	2	4	3	3	2	2	4	0	4	3	1	33
157	1	2	2	2	3	0	4	4	2	2	2	2	4	3	2	3	1	39
158	1	0	1	1	2	0	4	4	4	4	1	1	3	1	2	0	0	29
159	1	0	4	4	3	0	4	4	4	4	3	1	4	3	2	3	3	47
160	1	0	4	4	3	0	4	4	4	4	3	2	4	3	2	3	3	48
161	1	0	4	4	3	0	4	4	4	4	3	3	4	3	2	3	3	49
162	1	0	4	4	3	0	4	4	4	4	3	2	4	3	2	3	3	48
163	1	0	3	3	3	2	4	4	3	3	4	4	4	2	3	3	4	50

164	1	2	0	0	2	0	2	4	3	3	2	2	4	1	4	3	1	34
165	1	2	3	3	3	0	4	4	4	4	3	3	4	3	3	2	4	50
166	1	2	0	0	2	0	2	4	3	3	2	2	3	1	3	3	1	32
167	1	2	2	2	3	0	4	4	2	2	2	2	4	3	2	3	1	39
168	1	2	0	0	2	0	2	4	3	3	2	2	4	0	4	3	1	33
169	1	0	4	4	3	0	4	4	4	4	3	1	4	3	2	3	3	47
170	1	0	4	4	3	0	4	4	4	4	3	3	4	3	2	3	3	49
171	1	0	4	4	3	0	4	4	4	4	3	2	4	3	2	3	3	48
172	1	2	2	2	3	0	4	4	2	2	2	2	4	3	2	3	1	39
173	1	2	0	0	2	0	2	4	3	3	2	2	3	1	3	3	1	32
174	1	2	0	0	2	0	2	4	3	3	2	2	4	1	4	3	1	34
175	1	0	1	1	4	0	4	4	4	4	2	1	4	1	4	4	0	39
176	1	0	0	0	4	0	4	4	4	4	3	3	3	0	4	3	1	38
177	1	0	0	0	3	0	4	4	4	4	3	3	3	1	4	3	1	38
178	1	0	1	1	1	0	3	3	3	3	1	1	3	1	2	1	1	26
179	1	0	1	1	2	0	4	4	4	4	3	3	4	3	2	4	1	41
180	1	0	1	1	1	0	3	3	3	3	1	1	3	1	2	1	1	26
181	1	0	1	1	2	0	4	4	4	4	3	3	4	3	2	4	1	41
182	1	2	0	0	2	0	2	4	3	3	2	2	3	1	3	3	1	32
183	1	2	0	0	2	0	2	4	3	3	2	2	4	1	4	3	1	34
184	1	2	3	3	3	0	4	4	4	4	3	3	4	3	3	2	4	50
185	1	0	0	0	2	0	2	4	3	3	2	2	4	1	4	3	1	32
186	1	2	0	0	2	0	2	4	3	3	2	2	3	1	3	3	1	32
187	1	0	1	1	4	0	4	4	4	4	2	2	4	0	3	4	0	38
188	1	0	0	0	3	0	4	4	4	4	3	3	3	0	4	3	1	37
189	1	0	1	1	1	0	3	3	3	3	1	1	3	1	2	1	1	26
190	1	0	1	1	1	0	3	3	3	3	1	1	3	1	2	1	1	26
191	1	2	0	0	2	0	2	4	3	3	2	2	4	1	4	3	1	34
192	1	0	3	3	3	2	4	4	3	3	4	4	4	2	3	3	4	50
193	1	0	1	1	4	0	4	4	4	4	2	1	4	1	4	4	0	39
194	1	0	0	0	4	0	4	4	4	4	3	3	3	0	4	3	1	38
195	1	0	0	0	3	0	4	4	4	4	3	3	3	1	4	3	1	38
196	1	0	1	1	2	0	4	4	4	4	3	3	4	3	2	4	1	41
197	3	0	4	4	3	0	4	4	4	4	3	3	4	4	3	3	1	51
198	1	2	0	0	2	0	2	4	3	3	2	2	4	1	4	3	1	34
199	1	2	3	3	3	0	4	4	4	4	3	3	4	3	3	2	4	50
200	1	0	1	1	4	0	4	4	4	4	2	2	4	0	3	4	0	38
201	1	0	1	1	4	0	4	4	4	4	2	1	4	0	3	4	0	37
202	1	0	0	0	3	0	4	4	4	4	3	3	3	0	4	3	1	37
203	1	0	1	1	1	0	3	3	3	3	1	1	3	1	2	1	1	26
204	1	0	3	3	3	2	4	4	3	3	4	4	4	2	3	3	4	50
205	1	0	1	1	4	0	4	4	4	4	2	1	4	1	4	4	0	39
206	1	0	3	3	3	2	4	4	3	3	4	4	4	2	3	3	4	50
207	1	2	3	3	3	0	4	4	4	4	3	3	4	3	3	2	4	50
208	1	2	4	4	2	1	4	4	4	4	3	3	4	4	4	3	4	55
209	1	0	1	1	4	0	4	4	4	4	2	2	4	0	3	4	0	38
210	1	0	1	1	2	0	4	4	4	4	3	3	4	3	2	4	1	41
211	1	0	1	1	4	0	4	4	4	4	2	1	4	0	3	4	0	37
212	1	0	0	0	3	0	4	4	4	4	3	3	3	0	4	3	1	37
213	3	0	4	4	3	0	4	4	4	4	3	3	4	4	3	3	1	51
214	2	3	4	4	2	2	4	4	4	4	3	3	4	4	3	4	3	57
215	1	0	1	1	2	0	4	4	4	4	3	3	4	3	2	4	1	41
216	1	2	4	4	2	1	4	4	4	4	3	3	4	4	4	3	4	55
217	2	3	4	4	2	2	4	4	4	4	3	3	4	4	3	4	3	57
218	1	0	1	1	4	0	4	4	4	4	2	1	4	0	3	4	0	37
219	1	0	1	1	2	0	4	4	4	4	3	3	4	3	2	4	1	41

220	1	2	4	4	2	1	4	4	4	4	3	3	4	4	4	3	4	55
221	2	3	4	4	2	2	4	4	4	4	3	3	4	4	3	4	3	57
222	2	3	4	3	4	2	3	3	4	4	4	2	3	4	4	4	2	55
223	2	3	4	3	4	2	2	4	4	4	0	0	2	2	3	4	4	47
224	1	2	4	2	1	1	4	4	4	4	1	1	4	1	4	4	3	45
225	2	0	4	4	4	0	2	2	4	3	3	1	1	1	3	3	2	39
226	2	0	2	1	4	0	2	0	4	3	3	2	3	2	4	4	2	38
227	2	0	4	1	2	2	0	4	4	4	3	2	0	2	3	4	4	41
228	3	4	1	4	4	2	4	4	4	4	4	3	4	4	1	4	4	58
229	2	3	1	2	2	0	2	3	4	4	1	1	3	3	4	4	4	43
230	2	0	4	3	3				4	4	0	0				4	4	28
231	2	4	4	4	4	3	4	4	4	4	0	0	3	1	4	4	4	53
232	3	0	3	1	1	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	53
233	2	0	4	4	4	1	3	4	4	4	4	4	4	3	1	4	4	54
234	2	3	1	0	4	2	0	3	4	4	3	0	0	2	1	4	2	35
235	1	2	4	1	4	2	2	4	4	4	3	2	2	4	4	4	2	49
236	1	2	3	2	1	1	2	4	4	4	4	2	2	0	3	4	4	43
237	1	2	2	2	3	1	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	3	51
238	2	3	2	2	4	2	4	4	4	4	3	4	4	0	4	4	4	54
239	1	0	1	1	3	0	4	4	4	4	1	1	4	4	2	3	3	40
240	1	0	2	2	3	0	4	4	4	4	1	1	4	4	4	4	1	43
241	1	0	2	3	1	0	4	3	4	4	2	2	3	4	3	3	1	40
242	1	0	1	1	1	0	4	4	4	4	3	2	3	4	4	3	1	40
243	1	2	0	0	1	0	4	4	3	2	1	1	4	3	2	4	0	32
244	1	0	1	1	4	0	3	4	4	4	3	3	4	4	4	0	0	40
245	1	2	3	3	2	0	4	4	4	4	1	1	4	4	2	3	1	43
246	1	0	4	4	3	0	4	4	4	4	1	1	4	0	4	3	3	44
247	1	0	4	4	3	0	2	4	4	4	3	3	3	4	2	3	3	47
248	1	2	0	0	3	0	4	2	4	3	3	3	4	4	4	0	0	37
249	1	0	0	0	2	0	4	4	3	3	3	3	4	4	2	3	1	37
250	1	0	4	4	1	0	1	3	3	2	3	3	4	4	2	4	0	39
251	1	0	2	3	4	0	4	4	4	4	3	3	4	0	4	3	3	46
252	1	1	1	1	1	4	3	4	4	4	3	2	4	4	3	3	4	47
253	1	0	4	4	1	0	4	3	4	4	4	4	4	1	2	3	1	44
254	1	2	2	2	1	0	4	4	4	4	3	3	3	1	2	0	0	36
255	1	2	2	2	1	0	4	4	4	4	3	3	4	2	2	3	3	44
256	1	0	1	1	1	0	4	4	4	4	3	3	4	3	2	3	1	39
257	1	0	1	1	1	0	4	4	4	4	4	4	4	3	2	3	1	41
258	1	0	2	3	4	0	3	4	4	4	1	1	3	0	4	0	0	34
259	1	0	3	3	4	2	4	4	4	4	1	1	3	1	3	3	3	44
260	1	0	1	1	2	0	4	4	4	4	2	2	4	3	3	3	3	41
261	1	0	1	1	1	0	4	4	4	4	2	2	4	3	2	3	3	39
262	1	2	2	2	2	0	4	3	2	2	2	2	4	3	2	3	3	39
263	1	2	2	2	1	0	4	2	4	4	2	2	3	2	3	3	4	41
264	1	2	0	0	4	0	2	4	4	4	2	2	3	0	3	3	1	35
265	1	0	4	4	2	0	4	4	4	4	2	2	4	3	2	2	4	46
266	1	0	1	1	2	0	4	4	4	4	0	0	4	1	4	3	1	34
267	1	0	1	1	3	0	3	4	4	4	4	4	4	0	3	3	1	40
268	1	0	4	4	1	0	4	4	4	4	4	4	3	1	4	3	1	46
269	1	0	0	0	2	0	4	4	3	3	3	3	4	3	2	3	3	38
270	1	2	3	3	2	0	4	3	4	4	3	3	4	1	2	3	3	45
271	1	0	2	3	1	0	4	4	4	4	3	3	4	3	2	3	3	44
272	1	2	2	2	2	0	4	4	4	4	3	3	4	2	2	3	1	43
273	1	0	1	1	1	0	4	4	4	4	3	3	4	1	4	3	1	39
274	1	0	2	3	2	0	4	4	4	4	3	3	4	3	2	3	1	43
275	1	2	2	2	2	0	3	4	4	4	3	3	4	1	2	4	0	41

276	1	0	4	4	1	0	4	4	4	4	3	3	3	3	2	3	1	44
277	1	0	1	1	1	0	4	3	4	4	4	4	4	2	2	3	1	39
278	1	2	2	2	2	0	1	4	4	4	3	3	4	1	2	1	1	37
279	1	0	4	4	1	0	4	4	4	4	3	2	4	1	3	4	1	44
280	1	0	1	1	3	0	4	3	4	3	3	3	4	0	3	1	1	35
281	1	0	4	4	1	0	4	3	3	2	3	3	4	3	3	4	1	43
282	1	0	4	4	1	0	4	4	4	4	3	3	4	3	2	3	1	45
283	1	2	2	2	2	0	4	4	4	4	2	1	3	3	2	3	1	40
284	1	2	0	0	1	0	3	4	4	4	3	3	4	0	4	2	4	39
285	1	0	1	1	1	0	4	4	4	4	3	3	4	1	4	3	1	39
286	1	0	2	3	4	0	4	3	4	4	3	3	3	3	2	3	1	43
287	1	2	2	2	2	0	4	4	4	4	3	3	3	2	2	4	0	42
288	1	2	2	2	3	0	4	4	4	4	3	3	3	4	1	3	1	44
289	1	0	1	1	3	0	4	4	4	4	3	3	4	3	2	1	1	39
290	1	0	2	3	3	0	4	4	4	4	3	3	3	3	2	1	1	41
291	1	0	1	1	1	0	4	3	4	4	0	0	4	3	2	3	1	32
292	1	2	2	2	1	0	4	4	4	4	3	3	3	1	2	3	4	43
293	1	0	4	4	2	0	4	4	4	4	3	3	4	1	2	4	0	44
294	1	0	4	4	2	0	4	4	4	4	1	1	4	2	2	3	1	41
295	1	0	1	1	3	0	4	4	4	4	2	2	4	2	3	3	1	39
296	1	2	0	0	1	0	4	4	4	4	4	4	3	0	3	4	1	39
297	1	0	3	3	2	2	4	4	4	4	4	4	4	1	2	3	1	46
298	1	2	3	3	1	0	1	4	4	4	2	2	3	3	2	3	1	39
299	1	0	1	1	3	0	4	4	4	4	1	1	3	3	2	2	4	38
300	1	0	4	4	1	0	4	4	4	4	0	0	3	0	4	4	0	37
301	1	2	2	2	1	0	4	4	4	4	0	0	4	3	2	4	0	37
302	1	0	4	4	4	0	4	4	4	4	3	3	4	1	2	3	1	46
303	1	0	4	4	3	0	4	4	4	4	4	4	4	1	2	1	1	45
304	1	0	1	1	1	0	4	4	4	4	2	2	3	3	2	3	4	39
305	1	0	2	3	2	0	2	4	4	4	3	3	3	1	3	4	0	39
306	1	2	0	0	2	0	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4	46
307	1	0	1	1	1	0	2	4	4	4	4	4	4	2	2	2	4	40
308	1	0	1	1	2	0	4	4	4	4	3	3	4	3	2	3	4	43
309	1	2	2	2	2	0	4	4	4	4	3	3	4	1	2	4	0	42
310	1	0	4	4	1	0	4	4	4	4	3	3	4	2	2	4	1	45
311	1	0	4	4	1	0	4	4	4	4	3	3	4	3	2	4	0	45
312	1	0	1	1	4	0	4	4	4	4	2	2	3	3	2	3	1	39
313	1	2	0	0	2	0	4	4	4	4	3	3	3	1	2	3	1	37
314	1	0	1	1	2	0	4	4	4	4	2	2	4	3	2	4	3	41
Total	386	236	681	688	749	91	1140	1224	1171	1156	754	694	1149	702	823	891	564	

■ Não
respondeu

■ Dedicção Exclusiva

Fonte: Dados da pesquisa.

ANEXOS

1. Aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Ciências Contábeis

PARECER HOMOLOGADO(*)

(*) Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 12/2/2004



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior		UF: DF
ASSUNTO: Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Ciências Contábeis		
RELATOR(A): José Carlos Almeida da Silva e Lauro Ribas Zimmer		
PROCESSO(S) N.º(S): 23001.000074/2002-10		
PARECER N.º: CNE/CES 0289/2003	COLEGIADO: CES	APROVADO EM: 6/11/2003

I – RELATÓRIO

A Lei 9.131, sancionada em 24/11/95, deu nova redação ao art. 9º, § 2º, alínea “c”, da então LDB 4.024/61, conferindo à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação a competência para “a elaboração do projeto de Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, **que orientarão os cursos de graduação, a partir das propostas a serem enviadas pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação ao CNE**”, tal como viria a estabelecer o inciso VII do art. 9º da nova LDB 9.394, de 20/12/96, publicada em 23/12/96.

Para orientar a elaboração das propostas de Diretrizes Curriculares Nacionais, o CNE/CES já havia editado os Pareceres 776, de 3/12/97, e 583/2001, tendo a SESu/MEC publicado o Edital 4, de 4/12/97, convocando as instituições de ensino superior para que realizassem ampla discussão com a sociedade científica, ordens e associações profissionais, associações de classe, setor produtivo e outros envolvidos do que resultassem propostas e sugestões para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação, contribuindo essas, significativas, a serem sistematizadas pelas Comissões de Especialistas de Ensino de cada área.

A Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação aprovou também, em 11/3/2003, o Parecer CNE/CES 067/2003, contendo todo um referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação, inclusive para o efetivo entendimento da transição entre o regime anterior e o instituído pela nova LDB 9.394/96, como preceitua o seu art. 90, tendo, por razões de ordem metodológica, estabelecido um paralelo entre Currículos Mínimos Nacionais, Profissionalizantes, e Diretrizes Curriculares Nacionais.

Constata-se que, quanto aos Currículos Mínimos, o Referencial enfocou a concepção, abrangência e objetivos dos referidos currículos, fixados por curso de graduação, ensejando as respectivas formulações de grades curriculares cujo atendimento implicava fornecer diplomas profissionais, assegurado o exercício das prerrogativas e o direito de cada profissão. No entanto, quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais, o Parecer elencou os princípios que lhes

embasam a formulação, disto resultando o nítido referencial entre o regime anterior e o proposto pela nova ordem jurídica.

Ainda sobre o Referencial esboçado no Parecer CNE/CES 067/2003, verifica-se que existem mesmo determinadas diretrizes que poderiam ser consideradas comuns aos cursos de graduação, enquanto outras atenderiam à natureza e às peculiaridades de cada curso, desde que fossem contempladas as alíneas “a” a “g” do item II do Parecer CNE/CES 583/2001, “litteris”:

“a- Perfil do formando/egresso/profissional - conforme o curso, o projeto pedagógico deverá orientar o currículo para um perfil profissional desejado.

“b- Competência/habilidades/attitudes.

“c- Habilitações e ênfase.

“d- Conteúdo curriculares.

“e- Organização do curso.

“f- Estágios e atividades complementares

“g- Acompanhamento e Avaliação”.

É evidente que as Diretrizes Curriculares Nacionais, longe de serem consideradas como um corpo normativo, rígido e engessado, a se confundirem com os antigos Currículos Mínimos Profissionalizantes, objetivam, ao contrário “servir de referência para as instituições na organização de seus programas de formação, permitindo flexibilidade e priorização de áreas de conhecimento na construção dos currículos plenos. Devem induzir à criação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, possibilitando ainda definirem **múltiplos perfis profissionais**, garantindo uma maior diversidade de carreiras, promovendo a integração do ensino de graduação com a pós-graduação, **privilegiando, no perfil de seus formandos, as competências intelectuais que reflitam a heterogeneidade das demandas sociais**”.

Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Ciências Contábeis devem refletir uma dinâmica que atenda aos diferentes perfis de desempenho a cada momento exigidos pela sociedade, nessa “heterogeneidade das mudanças sociais” sempre acompanhadas de novas e mais sofisticadas tecnologias, a exigir contínuas revisões do Projeto Pedagógico de um curso para que ele se constitua a caixa de ressonância dessas efetivas demandas, através de um profissional adaptável e com a suficiente autonomia intelectual e de conhecimento para que se ajuste sempre às necessidades emergentes.

Sem dúvida este é um novo tempo, em que as instituições de ensino superior responderão pelo padrão de qualidade do curso de graduação em Ciências Contábeis de forma a atender, dentre outros, o art. 43, incisos II e III, da LDB 9.394/96, comprometendo-se por preparar profissionais aptos para a sua inserção no campo do desenvolvimento social, segundo as peculiaridades da graduação, resultando, não propriamente um profissional “preparado”, mas profissional apto às mudanças e, portanto, adaptável.

Sendo o Conselho Nacional de Educação uma instituição de Estado e não de Governo, constitui-se ele um espaço democrático por excelência, onde se discutem e se refletem sobre todas as contribuições que possam, de algum modo, enriquecer as Diretrizes Curriculares de um determinado curso, para que, sendo nacionais, se adequem àquelas expectativas de maior amplitude, naquilo que é geral e comum a todos, e ao mesmo tempo ensejem a flexibilização

necessária para o atendimento regional, comunitário, local, “segundo as exigências do meio” e de cada época, como preconiza a lei.

Por esta razão, foi acolhida parte significativa das novas contribuições encaminhadas especialmente pelo Conselho Federal de Contabilidade, notadamente no que se refere à duração do curso, necessária à execução qualitativa do projeto pedagógico do curso, à inserção da atividade atuarial no domínio contábil, às responsabilidades específicas dos contadores, sobretudo em apurações, auditorias, perícias, arbitragens e quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais e suas implicações com o cenário econômico e financeiro, nacional e internacional, observadas as normas e padrões internacionais de contabilidade.

Atenta ainda o Conselho Federal de Contabilidade para que a reorganização curricular do curso de Ciências Contábeis assegure o domínio de inovações tecnológicas em organizações de pequeno ou grande porte, públicas ou privadas, devendo o contador revelar capacidade crítico-analítica para avaliar as implicações organizacionais com o advento da tecnologia da informação.

Por fim, vale salientar que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Ciências Contábeis serão analisadas por tópico específico, a seguir destacado, em cada situação concreta.

Organização do Curso

A organização do curso de graduação em Ciências Contábeis, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Pareceres desta Câmara, indicará claramente o regime de oferta, os componentes curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, a monografia como componente opcional da instituição, o sistema de avaliação, o perfil do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares e a duração do curso, sem prejuízo de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.

Projeto Pedagógico

As instituições de ensino superior deverão, na elaboração do projeto pedagógico do curso de graduação em Ciências Contábeis, definir, com clareza, os elementos que lastreiam a própria concepção do curso, com suas peculiaridades e contextualização, o seu currículo pleno e sua adequada operacionalização e coerente sistemática de avaliação, destacando-se os seguintes elementos estruturais, sem prejuízo de outros:

I - objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;

II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;

III - cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;

IV - formas de realização da interdisciplinaridade;

V - modos de integração entre teoria e prática;

VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;

VII - modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;

VIII - cursos de pós-graduação *lato sensu*, nas modalidades especialização integrada e/ou subsequente à graduação, de acordo com o surgimento das diferentes manifestações da

Contabilidade, com a inserção dos indispensáveis domínios da atividade atuarial, e de aperfeiçoamento, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional;

IX - incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;

X - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, observado o respectivo regulamento; e

XI - concepção e composição das atividades complementares.

O Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Ciências Contábeis, por seu turno, poderá admitir Linhas de Formação Específicas, nas diversas áreas da Contabilidade, para melhor atender às demandas institucionais e sociais, assegurando a formação de um perfil profissiográfico adequado para o formando.

Perfil Desejado do Formando

O curso de graduação em Ciências Contábeis deve ensejar condições para que o contabilista esteja capacitado a compreender as questões científicas, técnicas, sociais, econômicas e financeiras em âmbito nacional e internacional nos diferentes modelos de organização, assegurando o pleno domínio das responsabilidades funcionais envolvendo apurações, auditorias, perícias, arbitragens, domínio atuarial e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, com a plena utilização de inovações tecnológicas, revelando capacidade crítico-analítica para avaliar as implicações organizacionais com o advento da tecnologia da informação.

Competências e Habilidades

Os cursos de graduação em Ciências Contábeis devem formar profissionais que revelem, pelo menos, as seguintes competências e habilidades:

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

II - demonstrar visão sistêmica e interdisciplinar da atividade contábil;

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

IV - aplicar adequadamente a legislação inerente às funções contábeis;

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

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

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

VIII - exercer com ética e proficiência as atribuições e prerrogativas que lhe são prescritas através da legislação específica, revelando domínios adequados aos diferentes modelos organizacionais.

Conteúdos Curriculares

Os cursos de graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, deverão contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos que revelem conhecimento do cenário econômico e financeiro, nacional e internacional, de forma a proporcionar a harmonização das normas e padrões internacionais de contabilidade, em conformidade com a formação exigida pela Organização Mundial do Comércio e pelas peculiaridades das organizações governamentais, observado o perfil definido para o formando e que atendam aos seguintes campos interligados de formação:

I - Conteúdos de Formação Básica: estudos relacionados com outras áreas do conhecimento, sobretudo Administração, Economia, Direito, Métodos Quantitativos, Matemática e Estatística;

II – Conteúdos de Formação Profissional: estudos específicos atinentes às Teorias da Contabilidade, incluindo domínio das atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais, governamentais e não-governamentais, de auditorias, perícias, arbitragens e controladoria, com suas aplicações peculiares ao setor público e privado;

III – Conteúdos de Formação Teórico-Prática: Estágio Curricular Supervisionado, Atividades Complementares, Estudos Independentes, Conteúdos Optativos, Prática em Laboratório de Informática utilizando *softwares* atualizados para Contabilidade.

Organização Curricular

O Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Contábeis se reflete, indubitavelmente, em sua organização curricular, para a qual a instituição de ensino superior exercerá seu potencial inovador e criativo, com liberdade e flexibilidade, e estabelecerá expressamente as condições para a efetiva conclusão do curso e subsequente colação de grau, desde que comprovadas a indispensável integralização curricular e o tempo útil fixado para o curso, de acordo com os seguintes regimes acadêmicos que as Instituições de Ensino Superior adotarem: regime seriado anual; regime seriado semestral; sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos, ou outros modelos operacionais que atendam, pelo menos, aos mínimos de dias letivos, ou aos créditos/carga horária atribuídos ao curso.

Estágio Curricular Supervisionado

O Projeto Pedagógico do curso de graduação em Ciências Contábeis pode contemplar objetivamente a realização de estágios curriculares supervisionados, tão importantes para a dinâmica do currículo com vistas à implementação do perfil desejado para o formando, não os confundindo com determinadas práticas realizadas em instituições e empresas, a título de “estágio profissional”, que mais se assemelha a uma prestação de serviço, distanciando-se das características e finalidades específicas dos estágios curriculares supervisionados.

Voltado para desempenhos profissionais antes mesmo de se considerar concluído o curso, é necessário que, à proporção que os resultados do estágio forem sendo verificados, interpretados e avaliados, o estagiário esteja consciente do seu atual perfil, naquela fase, para que ele próprio reconheça a necessidade da retificação da aprendizagem, nos conteúdos e práticas em que revelara equívocos ou insegurança de domínio, importando em reprogramação da própria prática supervisionada, assegurando-se-lhe reorientação teórico-prática para a melhoria do exercício profissional.

Dir-se-á, então, que Estágio Curricular Supervisionado é componente direcionado à consolidação dos desempenhos profissionais desejados inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados superiores acadêmicos, aprovar o correspondente regulamento de estágio, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

Assim sendo, o estágio poderá ser realizado na própria instituição de ensino, mediante laboratórios que congreguem as diversas ordens práticas correspondentes aos diferentes pensamentos das Ciências Contábeis e desde que sejam estruturados e operacionalizados de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo Conselho Superior Acadêmico competente, na instituição.

Convém enfatizar que as atividades de estágio deverão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo aluno, até que os responsáveis pelo estágio curricular possam considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício da profissão.

Portanto, o Estágio Curricular Supervisionado deve ser concebido como conteúdo curricular implementador do perfil do formando, consistindo numa atividade opcional da instituição, no momento da definição do projeto pedagógico do curso, tendo em vista a consolidação prévia dos desempenhos profissionais desejados.

Atividades Complementares

As Atividades Complementares, por seu turno, devem possibilitar o reconhecimento, por avaliação, de habilidades e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, hipóteses em que o aluno alargará o seu currículo com experimentos e vivências acadêmicos, internos ou externos ao curso, não se confundindo estágio curricular, supervisionado, com a amplitude e a rica dinâmica das Atividades Complementares.

Orientam-se, desta maneira, a estimular a prática de estudos independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, de permanente e contextualizada atualização profissional específica, sobretudo nas relações com o mundo do trabalho, estabelecidas ao longo do curso, notadamente integrando-as às diversas peculiaridades regionais e culturais.

Nesse sentido, as Atividades Complementares podem incluir projetos de pesquisa, monitoria, iniciação científica, projetos de extensão, módulos temáticos, seminários, simpósios, congressos, conferências, além de disciplinas oferecidas por outras instituições de ensino ou de regulamentação e supervisão do exercício profissional, ainda que esses conteúdos não estejam previstos no currículo pleno de uma determinada instituição mas nele podem ser aproveitados porque circulam em um mesmo currículo, de forma interdisciplinar, e se integram com os demais conteúdos realizados.

Em resumo, as Atividades Complementares são componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.

Trata-se, portanto, de componentes curriculares enriquecedores e implementadores do próprio perfil do formando, sem que se confundam com estágio curricular supervisionado.

Nesse mesmo contexto, estão as atividades de extensão que podem e devem ser concebidas no Projeto Pedagógico do Curso, atentando-se para a importante integração das atividades do curso de Ciências Contábeis com as experiências da vida cotidiana na comunidade, até mesmo nos mercados informais ou emergentes, alguns dos quais estimulados até por programas de governo. Com efeito, fica estabelecida a coerência com o disposto no art. 44, inciso IV, da LDB 9.394/96, cuja finalidade básica, dentre outras, consiste em propiciar à comunidade o estabelecimento de uma relação de reciprocidade com a instituição, podem ser integradas nas Atividades Complementares, enriquecedoras e implementadoras do próprio perfil do formando, sem que se confundam com Estágio Curricular Supervisionado.

Acompanhamento e Avaliação

As IES deverão adotar formas específicas e alternativas de avaliação, internas e externas, sistemáticas, envolvendo todos quantos se contenham no processo do curso, centradas em aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando, estando presentes o desempenho da relação professor x aluno, a parceria do aluno para com a instituição e o professor.

Importante fator para a avaliação das instituições é a produção que elas podem colocar à disposição da sociedade e de todos quantos se empenhem no crescimento e no avanço da ciência e da tecnologia. Com efeito, a produção que uma instituição divulga, publica, socializa, certamente será um forte e ponderável indicador para o acompanhamento e avaliação sobre a instituição, sobre o curso e para os alunos em particular que, durante o próprio curso, já produzem, como reflexo da consciência que possuem quanto ao desenvolvimento de suas potencialidades.

Em síntese, as instituições de ensino superior deverão adotar formas específicas e alternativas de avaliação, internas e externas, sistemáticas, envolvendo todos quantos se contenham no processo do curso, centradas em aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando, destacando-se, de logo, a exigência legal no sentido de que os planos de ensino, a serem fornecidos aos alunos antes do início do período letivo, deverão conter, além dos conteúdos e das atividades, a metodologia do processo de ensino-aprendizagem, os critérios de avaliação a que serão submetidos e a bibliografia básica.

Monografia/Projetos/Trabalho de Conclusão de Curso

Ainda como componente curricular e mecanismo de avaliação, é necessário que o Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Contábeis contenha a clara opção de cada instituição de ensino superior sobre a inclusão de Trabalho de Conclusão de Curso, sob a modalidade de monografia ou de projetos, para efeito de avaliação final e definitiva do aluno.

Desta maneira, o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC deve ser entendido como um componente curricular opcional da instituição que, se o adotar, poderá ser desenvolvido nas modalidades de monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centrados em determinada área teórico-prática ou de formação profissional do curso, na forma disposta em regulamento próprio.

Optando a Instituição por incluir no currículo do Curso de Graduação em Ciências Contábeis o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, nas modalidades referidas, deverá emitir regulamentação própria, aprovada pelo seu Conselho Superior Acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.

II – VOTO DO(A) RELATOR(A)

Voto favoravelmente à aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, na forma deste Parecer e do Projeto de Resolução em anexo, do qual é parte integrante.

Brasília-DF, 6 de novembro de 2003.

Conselheiro José Carlos Almeida da Silva – Relator

Conselheiro Lauro Ribas Zimmer – Relator

III - DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Superior aprova por unanimidade o voto do(a) Relator(a).

Sala das Sessões, em 6 de novembro de 2003.

Conselheiro Éfrem de Aguiar Maranhão - Presidente

Conselheiro Edson de Oliveira Nunes - Vice-Presidente



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR**

RESOLUÇÃO Nº DE DE DE 2002.

**Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do
Curso de Graduação em Ciências Contábeis,
Bacharelado, e dá outras providências.**

O PRESIDENTE DA CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no art. 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, tendo em vista as diretrizes e os princípios fixados pelos Pareceres CES/CNE n.ºs. 776/97, de 03/12/97, e 583/2001, de 04/04/2001, e as Diretrizes Curriculares Nacionais elaboradas pela Comissão de Especialistas de Ensino de Contabilidade, propostas ao CNE pela SESu/MEC, considerando o que consta dos Pareceres CES/CNE n.ºs 067, de 11/3/2003, e/2003, de / / , homologados pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em / /2003,

RESOLVE:

Art. 1º. A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Ciências Contábeis, Bacharelado, a serem observadas pelas Instituições de Ensino Superior em sua organização curricular.

Art. 2º. A organização do curso de que trata esta Resolução se expressa através do seu Projeto Pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os componentes curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, a monografia, o projeto de iniciação científica ou o projeto de atividade como Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, como componente opcional da instituição, além do regime acadêmico de oferta e de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.

§ 1º. O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de graduação em Ciências Contábeis, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

- I - objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;
- II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;
- III - cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;
- IV - formas de realização da interdisciplinaridade;
- V - modos de integração entre teoria e prática;
- VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;
- VII - modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;

VIII - cursos de pós-graduação *lato sensu*, nas modalidades especialização integrada e/ou subsequente à graduação, de acordo com o surgimento das diferentes manifestações da Contabilidade, com a inserção dos indispensáveis domínios da atividade atuarial, e de aperfeiçoamento, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional.

IX - incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;

X - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, observado o respectivo regulamento; e

XI - concepção e composição das atividades complementares.

XII - inclusão opcional de trabalho de conclusão de curso sob as modalidades monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centrados em áreas teórico-prática ou de formação profissional, na forma como estabelecer o regulamento próprio.

§ 2º. Os Projetos Pedagógicos do Curso de Graduação em Ciências Contábeis poderão admitir Linhas de Formação Específicas nas diversas áreas da contabilidade, para melhor atender às demandas institucionais e sociais.

Art. 3º. O curso de Graduação em Ciências Contábeis deve ensejar condições para que o contabilista esteja capacitado a compreender as questões científicas, técnicas, sociais, econômicas e financeiras em âmbito nacional e internacional nos diferentes modelos de organização, assegurando o pleno domínio das responsabilidades funcionais envolvendo apurações, auditorias, perícias, arbitragens, domínio atuarial e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, com a plena utilização de inovações tecnológicas, revelando capacidade crítico-analítica para avaliar as implicações organizacionais com o advento da tecnologia da informação.

Art. 4º. O Curso de Graduação em Ciências deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades:

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

II - demonstrar visão sistêmica e interdisciplinar da atividade contábil;

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

IV - aplicar adequadamente a legislação inerente às funções contábeis;

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

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

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

VIII - exercer com ética e proficiência as atribuições e prerrogativas que lhe são prescritas através da legislação específica, revelando domínios adequados aos diferentes modelos organizacionais.

Art. 5º. Os cursos de graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, deverão contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos que revelem conhecimento do cenário econômico e financeiro, nacional e internacional, de forma a proporcionar a harmonização das normas e padrões internacionais de contabilidade, em conformidade com a formação exigida pela Organização Mundial do Comércio e pelas peculiaridades das organizações governamentais, observado o perfil definido para o formando e que atendam aos seguintes campos interligados de formação:

I - Conteúdos de Formação Básica: estudos relacionados com outras áreas do conhecimento, sobretudo Administração, Economia, Direito, Métodos Quantitativos, Matemática e Estatística;

II – Conteúdos de Formação Profissional: estudos específicos atinentes às Teorias da Contabilidade, incluindo domínio das atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais, governamentais e não-governamentais, de auditorias, perícias, arbitragens e controladoria, com suas aplicações peculiares ao setor público e privado;

III – Conteúdos de Formação Teórico-Prática: Estágio Curricular Supervisionado, Atividades Complementares, Estudos Independentes, Conteúdos Optativos, Prática em Laboratório de Informática utilizando softwares atualizados para Contabilidade.

Art. 6º. A organização curricular do Curso de Graduação em Ciências Contábeis estabelecerá expressamente as condições para a sua efetiva conclusão e integralização curricular, de acordo com os seguintes regimes acadêmicos que as Instituições de Ensino Superior adotarem: regime seriado anual; regime seriado semestral; sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos, com a adoção de pré-requisitos, atendido o disposto nesta Resolução.

Art. 7º. O Estágio Curricular Supervisionado é um componente curricular direcionado para a consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus Colegiados Superiores Acadêmicos, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

§ 1º. O estágio de que trata este artigo poderá ser realizado na própria instituição de ensino, mediante laboratórios que congreguem as diversas ordens práticas correspondentes aos diferentes pensamentos das Ciências Contábeis e desde que sejam estruturados e operacionalizados de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo conselho superior acadêmico competente, na instituição.

§ 2º. As atividades de estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo aluno, até que os responsáveis pelo estágio curricular possam considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício da profissão.

§ 3º. Optando a instituição por incluir no currículo do Curso de Graduação em Ciências Contábeis o Estágio Supervisionado de que trata este artigo, deverá emitir regulamentação própria, aprovada pelo seu Conselho Superior Acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, observado o disposto no parágrafo precedente.

Art. 8º. As Atividades Complementares são componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, abrangendo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.

Parágrafo único. As Atividades Complementares se constituem componentes curriculares enriquecedores e implementadores do próprio perfil do formando, sem que se confundam com estágio curricular supervisionado.

Art. 9º. O Trabalho de Conclusão de Curso – TCC é um componente curricular opcional da instituição que, se o adotar, poderá ser desenvolvido nas modalidades de monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centrados em áreas teórico-práticas e de formação profissional relacionadas com o curso, na forma disposta em regulamento próprio.

Parágrafo único. Optando a Instituição por incluir, no currículo do Curso de Graduação em Ciências Contábeis Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, nas modalidades referidas no *caput* deste artigo, deverá emitir regulamentação própria, aprovada pelo seu Conselho Superior Acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.

Art. 10. A duração do Curso de Graduação em Ciências Contábeis será estabelecida em Resolução específica da Câmara de Educação Superior.

Art. 11. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

2. Alteração do Parecer CNE/CES nº 289/2003 e da Resolução CNE/CES nº 6/2004, relativa a Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Ciências Contábeis

PARECER HOMOLOGADO(*)

(*) Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 25/10/2004



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

INTERESSADO: Instituto Brasileiro de Atuária		UF: RJ
ASSUNTO: Alteração do Parecer CNE/CES nº 289/2003 e da Resolução CNE/CES nº 6/2004, relativa a Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Ciências Contábeis		
RELATOR: Edson de Oliveira Nunes, Marília Ancona-Lopez e Roberto Cláudio Frota Bezerra		
PROCESSO N.º: 23001.000117/2004-11		
PARECER N.º: CNE/CES 269/2004	COLEGIADO: CES	APROVADO EM: 16/9/2004

I – RELATÓRIO

Trata o presente pedido de alteração no texto da Resolução CNE/CES nº 06, de 10 de março de 2004, encaminhado a este Conselho pelo Instituto Brasileiro de Atuária- IBA e protocolado em 11 de junho de 2004, sob o nº 23001.000117/2004-11.

A Resolução supracitada se refere às Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Ciências Contábeis, decorrente do Parecer CNE/CES nº 289/2003, relatado pelos ilustres Conselheiros José Carlos de Almeida da Silva e Lauro Ribas Zimmer.

Mérito

Segundo o IBA, a profissão de atuário no Brasil foi regulamentada, através do Decreto Lei nº 806/69 e do Decreto nº 66.408/70. Ressalta ainda, que o exercício da profissão de Atuário é permitido a quem for registrado no Ministério do Trabalho e Emprego e no IBA.

O documento do IBA registra que a Ciência Contábil não deve ser confundida com a Ciência Atuarial, por possuírem fundamentos teóricos distintos e, por este motivo, apresenta algumas considerações e sugestões de alteração no texto da Resolução CNE/CES 6/2004, as quais transcrevemos a seguir:

Art. 2º A organização do curso de que trata esta Resolução se expressa através do seu Projeto Pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os componentes curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, a monografia, o projeto de iniciação científica ou o projeto de atividade como Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, como componente opcional da instituição, além do regime acadêmico de oferta e de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.

§ 1º O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de graduação em Ciências Contábeis, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

VIII - cursos de pós-graduação lato sensu, nas modalidades especialização integrada e/ou subsequente à graduação, de acordo com o surgimento das diferentes

manifestações da Contabilidade, com a inserção dos indispensáveis domínios da atividade atuarial, e de aperfeiçoamento, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional. (grifo)

Art. 3º O curso de graduação em Ciências Contábeis deve ensejar condições para que o contabilista esteja capacitado a compreender as questões científicas, técnicas, sociais, econômicas e financeiras em âmbito nacional e internacional nos diferentes modelos de organização, assegurando o pleno domínio das responsabilidades funcionais envolvendo apurações, auditorias, perícias, arbitragens, domínio atuarial e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, com a plena utilização de inovações tecnológicas, revelando capacidade crítico-analítica para avaliar as implicações organizacionais com o advento da tecnologia da informação. (grifo)

Segundo o IBA, o texto do inciso VI do art. 4º da referida Resolução, torna a questão ainda mais complexa pois é incluída a atividade atuarial, que é atribuição **exclusiva** do Atuário, dentro das competências e habilidades do curso de Ciências Contábeis. Segue abaixo a reprodução do art 4º:

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

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

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

Pelo exposto, o IBA solicita, com base na regulamentação da profissão de atuário no Brasil, que seja considerada:

- Revisão do termo "**domínio**" das atividades atuariais, utilizado diversas vezes na Resolução nº 06/04, sugerindo a substituição por "**noções**" das atividades atuariais, para que ao aluno do Curso de Ciências Contábeis seja proporcionada uma maior amplitude de conhecimentos de ciências/áreas afins ao seu exercício profissional.
- Revisão do texto do **inciso VI** do **Art. 4º** da Resolução nº 06/04, uma vez que a leitura e interpretação do inciso podem causar juridicamente, uma confusão entre os limites distintos de atuação de duas profissões - Ciências Contábeis e Ciências Atuariais, que são distintas na sua fundamentação teórica e prática

Considerações Finais

Ressalve-se, também, a necessidade de atendimento aos termos da Indicação nº 1/2004 e do Parecer CNE/CES nº 210, de 08/07/04, referentes às adequações técnicas e revisão das DCN dos cursos de graduação, recentemente aprovado por este Conselho.

Entre outras, no caso específico da presente solicitação, o item VIII do § 1º, art. 2º deverá ser excluído e, acrescentado um novo parágrafo no art. 2º, com a seguinte redação:

§ 3º Com base no princípio de educação continuada, as IES poderão incluir no Projeto Pedagógico do curso, o oferecimento de cursos de pós-graduação lato sensu, nas respectivas modalidades, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional.

Registre-se, ainda, que a presente solicitação provoca alterações no texto do Parecer CNE/CES nº 289/03, que deu origem à Resolução. Tendo em vista o pedido de alteração em tela e a análise do processo, este Relator submete à apreciação da CES o texto adaptado do Parecer CNE/CES nº 289/03 e da Resolução CNE/CES nº 6/04, anexa.

A Lei 9.131, sancionada em 24/11/95, deu nova redação ao art. 9º, § 2º, alínea “c”, da então LDB 4.024/61, conferindo à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação a competência para “a elaboração do projeto de Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN, que orientarão os cursos de graduação, a partir das propostas a serem enviadas pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação ao CNE”, tal como viria a estabelecer o inciso VII do art. 9º da nova LDB 9.394, de 20/12/96, publicada em 23/12/96.

Para orientar a elaboração das propostas de Diretrizes Curriculares Nacionais, o CES/CNE já havia editado os Pareceres 776, de 3/12/97, e 583/2001, tendo a SESu/MEC publicado o Edital 4, de 4/12/97, convocando as instituições de ensino superior para que realizassem ampla discussão com a sociedade científica, ordens e associações profissionais, associações de classe, setor produtivo e outros envolvidos do que resultassem propostas e sugestões para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação, contribuições essas, significativas, a serem sistematizadas pelas Comissões de Especialistas de Ensino de cada área.

A Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação aprovou também, em 11/3/2003, o Parecer CES/CNE 067/2003, contendo todo um referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação, inclusive para o efetivo entendimento da transição entre o regime anterior e o instituído pela nova LDB 9.394/96, como preceitua o seu art. 90, tendo, por razões de ordem metodológica, estabelecido um paralelo entre Currículos Mínimos Nacionais, Profissionalizantes, e Diretrizes Curriculares Nacionais.

Constata-se que, quanto aos Currículos Mínimos, o Referencial enfocou a concepção, abrangência e objetivos dos referidos currículos, fixados por curso de graduação, ensejando as respectivas formulações de grades curriculares cujo atendimento implicava fornecer diplomas profissionais, assegurado o exercício das prerrogativas e o direito de cada profissão. No entanto, quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais, o Parecer elencou os princípios que lhes embasam a formulação, disto resultando o nítido referencial entre o regime anterior e o proposto pela nova ordem jurídica.

Ainda sobre o Referencial esboçado no Parecer CES/CNE 067/2003, verifica-se que existem mesmo determinadas diretrizes que poderiam ser consideradas comuns aos cursos de graduação, enquanto outras atenderiam à natureza e às peculiaridades de cada curso, desde que fossem contempladas as alíneas “a” a “g” do item II do Parecer CNE/CES 583/2001, “litteris”:

"a- Perfil do formando/egresso/profissional - conforme o curso, o projeto pedagógico deverá orientar o currículo para um perfil profissional desejado.

"b- Competência/habilidades/attitudes.

"c- Habilitações e ênfase.

"d- Conteúdo curriculares.

"e- Organização do curso.

"f- Estágios e atividades complementares

"g- Acompanhamento e Avaliação".

É evidente que as Diretrizes Curriculares Nacionais, longe de serem consideradas como um corpo normativo, rígido e engessado, a se confundirem com os antigos Currículos Mínimos Profissionalizantes, objetivam, ao contrário "servir de referência para as instituições na organização de seus programas de formação, permitindo flexibilidade e priorização de áreas de conhecimento na construção dos currículos plenos. Devem induzir à criação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, possibilitando ainda definirem múltiplos perfis profissionais, garantindo uma maior diversidade de carreiras, promovendo a integração do ensino de graduação com a pós-graduação, privilegiando, no perfil de seus formandos, as competências intelectuais que reflitam a heterogeneidade das demandas sociais".

Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Ciências Contábeis devem refletir uma dinâmica que atenda aos diferentes perfis de desempenho a cada momento exigidos pela sociedade, nessa "heterogeneidade das mudanças sociais" sempre acompanhadas de novas e mais sofisticadas tecnologias, a exigir contínuas revisões do Projeto Pedagógico de um curso para que ele se constitua a caixa de ressonância dessas efetivas demandas, através de um profissional adaptável e com a suficiente autonomia intelectual e de conhecimento para que se ajuste sempre às necessidades emergentes.

Sem dúvida este é um novo tempo, em que as instituições de ensino superior responderão pelo padrão de qualidade do curso de graduação em Ciências Contábeis de forma a atender, dentre outros, o art. 43, incisos II e III, da LDB 9.394/96, comprometendo-se por preparar profissionais aptos para a sua inserção no campo do desenvolvimento social, segundo as peculiaridades da graduação, resultando, não propriamente um profissional "preparado", mas profissional apto às mudanças e, portanto, adaptável.

Sendo o Conselho Nacional de Educação uma instituição de Estado e não de Governo, constitui-se ele um espaço democrático por excelência, onde se discutem e se refletem sobre todas as contribuições que possam, de algum modo, enriquecer as Diretrizes Curriculares de um determinado curso, para que, sendo nacionais, se adequem àquelas expectativas de maior amplitude, naquilo que é geral e comum a todos, e ao mesmo tempo ensejem a flexibilização necessária para o atendimento regional, comunitário, local, "segundo as exigências do meio" e de cada época, como preconiza a lei.

Por esta razão, foi acolhida parte significativa das novas contribuições encaminhadas especialmente pelo Conselho Federal de Contabilidade, notadamente no que se refere à duração do curso, necessária à execução qualitativa do projeto pedagógico do curso, à inserção da atividade atuarial no domínio contábil, às responsabilidades específicas dos contadores, sobretudo em apurações, auditorias, perícias, arbitragens e quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais e suas implicações com o cenário econômico e financeiro, nacional e internacional, observadas as normas e padrões internacionais de contabilidade.

Atenta ainda o Conselho Federal de Contabilidade para que a reorganização curricular do curso de Ciências Contábeis assegure o domínio de inovações tecnológicas em organizações de pequeno ou grande porte, públicas ou privadas,

devendo o contador revelar capacidade crítico-analítica para avaliar as implicações organizacionais com o advento da tecnologia da informação.

Por fim, vale salientar que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Ciências Contábeis serão analisadas por tópico específico, a seguir destacado, em cada situação concreta.

Organização do Curso

A organização do curso de graduação em Ciências Contábeis, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Pareceres desta Câmara, indicará claramente o regime de oferta, os componentes curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, a monografia como componente opcional da instituição, o sistema de avaliação, o perfil do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares e a duração do curso, sem prejuízo de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.

Projeto Pedagógico

As instituições de ensino superior deverão, na elaboração do projeto pedagógico do curso de graduação em Ciências Contábeis, definir, com clareza, os elementos que lastreiam a própria concepção do curso, com suas peculiaridades e contextualização, o seu currículo pleno e sua adequada operacionalização e coerente sistemática de avaliação, destacando-se os seguintes elementos estruturais, sem prejuízo de outros:

- I - objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;*
- II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;*
- III - cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;*
- IV - formas de realização da interdisciplinaridade;*
- V - modos de integração entre teoria e prática;*
- VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;*
- VII - modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;*
- VIII - incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;*
- IX - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, observado o respectivo regulamento; e*

X - concepção e composição das atividades complementares.

O Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Ciências Contábeis, por seu turno, poderá admitir Linhas de Formação Específicas, nas diversas áreas da Contabilidade, para melhor atender às demandas institucionais e sociais, assegurando a formação de um perfil profissiográfico adequado para o formando.

Perfil Desejado do Formando

*O curso de graduação em Ciências Contábeis deve ensejar condições para que o contabilista esteja capacitado a compreender as questões científicas, técnicas, sociais, econômicas e financeiras em âmbito nacional e internacional nos diferentes modelos de organização, assegurando o pleno domínio das responsabilidades funcionais envolvendo apurações, auditorias, perícias, arbitragens, **noção atuarial** e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, com a plena utilização de inovações tecnológicas, revelando capacidade crítico-analítica*

para avaliar as implicações organizacionais com o advento da tecnologia da informação.

Competências e Habilidades

Os cursos de graduação em Ciências Contábeis devem formar profissionais que revelem, pelo menos, as seguintes competências e habilidades:

- I - utilizar adequadamente a terminologia e a linguagem das Ciências Contábeis e Atuariais;
- II - demonstrar visão sistêmica e interdisciplinar da atividade contábil;
- III - elaborar pareceres e relatórios que contribuam para o desempenho eficiente e eficaz de seus usuários, quaisquer que sejam os modelos organizacionais;
- IV - aplicar adequadamente a legislação inerente às funções contábeis;
- V - desenvolver, com motivação e através de permanente articulação, a liderança entre equipes multidisciplinares para a captação de insumos necessários aos controles técnicos, à geração e disseminação de informações contábeis, com reconhecido nível de precisão;
- VI - exercer suas responsabilidades com o expressivo **domínio das funções contábeis, incluindo as noções das atividades atuariais** e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, que viabilizem aos agentes econômicos e aos administradores de qualquer segmento produtivo ou institucional o pleno cumprimento de seus encargos quanto ao gerenciamento, aos controles e à prestação de contas de sua gestão perante à sociedade, gerando também informações para a tomada de decisão, organização de atitudes e construção de valores orientados para a cidadania;
- VII - desenvolver, analisar e implantar sistemas de informação contábil e de controle gerencial, revelando capacidade crítico-analítica para avaliar as implicações organizacionais com a tecnologia da informação;
- VIII - exercer com ética e proficiência as atribuições e prerrogativas que lhe são prescritas através da legislação específica, revelando domínios adequados aos diferentes modelos organizacionais.

Conteúdos Curriculares

Os cursos de graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, deverão contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos que revelem conhecimento do cenário econômico e financeiro, nacional e internacional, de forma a proporcionar a harmonização das normas e padrões internacionais de contabilidade, em conformidade com a formação exigida pela Organização Mundial do Comércio e pelas peculiaridades das organizações governamentais, observado o perfil definido para o formando e que atendam aos seguintes campos interligados de formação:

I - Conteúdos de Formação Básica: estudos relacionados com outras áreas do conhecimento, sobretudo Administração, Economia, Direito, Métodos Quantitativos, Matemática e Estatística;

II - Conteúdos de Formação Profissional: estudos específicos atinentes às Teorias da Contabilidade, **incluindo noções das atividades atuariais** e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais, governamentais e não-

governamentais, de auditorias, perícias, arbitragens e controladoria, com suas aplicações peculiares ao setor público e privado;

III - Conteúdos de Formação Teórico-Prática: Estágio Curricular Supervisionado, Atividades Complementares, Estudos Independentes, Conteúdos Optativos, Prática em Laboratório de Informática utilizando softwares atualizados para Contabilidade.

Organização Curricular

O Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Contábeis se reflete, indubitavelmente, em sua organização curricular, para a qual a instituição de ensino superior exercitará seu potencial inovador e criativo, com liberdade e flexibilidade, e estabelecerá expressamente as condições para a efetiva conclusão do curso e subsequente colação de grau, desde que comprovadas a indispensável integralização curricular e o tempo útil fixado para o curso, de acordo com os seguintes regimes acadêmicos que as Instituições de Ensino Superior adotarem: regime seriado anual; regime seriado semestral; sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos, ou outros modelos operacionais que atendam, pelo menos, aos mínimos de dias letivos, ou aos créditos/carga horária atribuídos ao curso.

Estágio Curricular Supervisionado

O Projeto Pedagógico do curso de graduação em Ciências Contábeis pode contemplar objetivamente a realização de estágios curriculares supervisionados, tão importantes para a dinâmica do currículo com vistas à implementação do perfil desejado para o formando, não os confundindo com determinadas práticas realizadas em instituições e empresas, a título de “estágio profissional”, que mais se assemelha a uma prestação de serviço, distanciando-se das características e finalidades específicas dos estágios curriculares supervisionados.

Voltado para desempenhos profissionais antes mesmo de se considerar concluído o curso, é necessário que, à proporção que os resultados do estágio forem sendo verificados, interpretados e avaliados, o estagiário esteja consciente do seu atual perfil, naquela fase, para que ele próprio reconheça a necessidade da retificação da aprendizagem, nos conteúdos e práticas em que revelara equívocos ou insegurança de domínio, importando em reprogramação da própria prática supervisionada, assegurando-se-lhe reorientação teórico-prática para a melhoria do exercício profissional.

Dir-se-á, então, que Estágio Curricular Supervisionado é componente direcionado à consolidação dos desempenhos profissionais desejados inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados superiores acadêmicos, aprovar o correspondente regulamento de estágio, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

Assim sendo, o estágio poderá ser realizado na própria instituição de ensino, mediante laboratórios que congreguem as diversas ordens práticas correspondentes aos diferentes pensamentos das Ciências Contábeis e desde que sejam estruturados e operacionalizados de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo Conselho Superior Acadêmico competente, na instituição.

Convém enfatizar que as atividades de estágio deverão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo aluno, até que os responsáveis pelo estágio curricular possam considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício da profissão.

Portanto, o Estágio Curricular Supervisionado deve ser concebido como conteúdo curricular implementador do perfil do formando, consistindo numa atividade opcional da instituição, no momento da definição do projeto pedagógico do curso, tendo em vista a consolidação prévia dos desempenhos profissionais desejados.

Atividades Complementares

As Atividades Complementares, por seu turno, devem possibilitar o reconhecimento, por avaliação, de habilidades e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, hipóteses em que o aluno alargará o seu currículo com experimentos e vivências acadêmicos, internos ou externos ao curso, não se confundindo estágio curricular, supervisionado, com a amplitude e a rica dinâmica das Atividades Complementares.

Orientam-se, desta maneira, a estimular a prática de estudos independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, de permanente e contextualizada atualização profissional específica, sobretudo nas relações com o mundo do trabalho, estabelecidas ao longo do curso, notadamente integrando-as às diversas peculiaridades regionais e culturais.

Nesse sentido, as Atividades Complementares podem incluir projetos de pesquisa, monitoria, iniciação científica, projetos de extensão, módulos temáticos, seminários, simpósios, congressos, conferências, além de disciplinas oferecidas por outras instituições de ensino ou de regulamentação e supervisão do exercício profissional, ainda que esses conteúdos não estejam previstos no currículo pleno de uma determinada instituição mas nele podem ser aproveitados porque circulam em um mesmo currículo, de forma interdisciplinar, e se integram com os demais conteúdos realizados.

Em resumo, as Atividades Complementares são componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.

Trata-se, portanto, de componentes curriculares enriquecedores e implementadores do próprio perfil do formando, sem que se confundam com estágio curricular supervisionado.

Nesse mesmo contexto, estão as atividades de extensão que podem e devem ser concebidas no Projeto Pedagógico do Curso, atentando-se para a importante integração das atividades do curso de Ciências Contábeis com as experiências da vida cotidiana na comunidade, até mesmo nos mercados informais ou emergentes, alguns dos quais estimulados até por programas de governo. Com efeito, fica estabelecida a coerência com o disposto no art. 44, inciso IV, da LDB 9.394/96, cuja finalidade básica, dentre outras, consiste em propiciar à comunidade o estabelecimento de uma relação de reciprocidade com a instituição, podem ser integradas nas Atividades Complementares, enriquecedoras e implementadoras do próprio perfil do formando, sem que se confundam com Estágio Curricular Supervisionado.

Acompanhamento e Avaliação

As IES deverão adotar formas específicas e alternativas de avaliação, internas e externas, sistemáticas, envolvendo todos quantos se contenham no processo do curso, centradas em aspectos considerados fundamentais para a identificação do

perfil do formando, estando presentes o desempenho da relação professor x aluno, a parceria do aluno para com a instituição e o professor.

Importante fator para a avaliação das instituições é a produção que elas podem colocar à disposição da sociedade e de todos quantos se empenhem no crescimento e no avanço da ciência e da tecnologia. Com efeito, a produção que uma instituição divulga, publica, socializa, certamente será um forte e ponderável indicador para o acompanhamento e avaliação sobre a instituição, sobre o curso e para os alunos em particular que, durante o próprio curso, já produzem, como reflexo da consciência que possuem quanto ao desenvolvimento de suas potencialidades.

Em síntese, as instituições de ensino superior deverão adotar formas específicas e alternativas de avaliação, internas e externas, sistemáticas, envolvendo todos quantos se contêm no processo do curso, centradas em aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando, destacando-se, de logo, a exigência legal no sentido de que os planos de ensino, a serem fornecidos aos alunos antes do início do período letivo, deverão conter, além dos conteúdos e das atividades, a metodologia do processo de ensino-aprendizagem, os critérios de avaliação a que serão submetidos e a bibliografia básica.

Monografia/Projetos/Trabalho de Conclusão de Curso

Ainda como componente curricular e mecanismo de avaliação, é necessário que o Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Contábeis contenha a clara opção de cada instituição de ensino superior sobre a inclusão de Trabalho de Conclusão de Curso, sob a modalidade de monografia ou de projetos, para efeito de avaliação final e definitiva do aluno.

Desta maneira, o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC deve ser entendido como um componente curricular opcional da instituição que, se o adotar, poderá ser desenvolvido nas modalidades de monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centrados em determinada área teórico-prática ou de formação profissional do curso, na forma disposta em regulamento próprio.

Optando a Instituição por incluir no currículo do Curso de Graduação em Ciências Contábeis o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, nas modalidades referidas, deverá emitir regulamentação própria, aprovada pelo seu Conselho Superior Acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.

II - VOTO DA COMISSÃO

Acolho as sugestões do Instituto Brasileiro de Atuária e, nos termos da Indicação nº 1/2004 e do Parecer CNE/CES nº 210, de 8/7/2004, voto favoravelmente à aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Ciências Contábeis, na forma deste Parecer e do Projeto de Resolução em anexo, do qual é parte integrante.

Brasília-DF, 16 de setembro de 2004.

Conselheiro Edson de Oliveira Nunes – Relator

Conselheiro Roberto Cláudio Frota Bezerra – Presidente

Conselheira Marília Ancona-Lopez

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Superior aprova por unanimidade o voto do Relator

Sala das Sessões, em 16 de setembro de 2004.

Conselheiro Edson de Oliveira Nunes – Presidente

Conselheiro Antonio Carlos Caruso Ronca – Vice-Presidente

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
PROJETO DE RESOLUÇÃO**

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, e dá outras providências.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no Art. 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, tendo em vista as diretrizes e os princípios fixados pelos Pareceres CES/CNE 776/97, de 3/12/97, e 583/2001, de 4/4/2001, e as Diretrizes Curriculares Nacionais elaboradas pela Comissão de Especialistas de Ensino de Contabilidade, propostas ao CNE pela SESu/MEC, considerando o que consta dos Pareceres CNE/CES 67/2003 de 11/3/2003, e 289/2003, de 6/11/2003, homologados pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, respectivamente, em 2 de junho de 2003 e 12 de fevereiro de 2004, alterado pelo Parecer CNE/CES...../...../2004, homologados pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, a serem observadas pelas Instituições de Ensino Superior em sua organização curricular.

Art. 2º A organização do curso de que trata esta Resolução se expressa através do seu Projeto Pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os componentes curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, a monografia, o projeto de iniciação científica ou o projeto de atividade como Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, como componente opcional da instituição, além do regime acadêmico de oferta e de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.

§ 1º O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de graduação em Ciências Contábeis, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

I - objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;

II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;

III - cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;

IV - formas de realização da interdisciplinaridade;

V - modos de integração entre teoria e prática;

VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;

VII - modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;

VIII - incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;

IX - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, observado o respectivo regulamento;

X - concepção e composição das atividades complementares;

XI - inclusão opcional de trabalho de conclusão de curso sob as modalidades monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centrados em áreas teórico-prática ou de formação profissional, na forma como estabelecer o regulamento próprio.

§ 2º Os Projetos Pedagógicos do curso de graduação em Ciências Contábeis poderão admitir Linhas de Formação Específicas nas diversas áreas da contabilidade, para melhor atender às demandas institucionais e sociais.

§ 3º Com base no princípio de educação continuada, as IES poderão incluir no Projeto Pedagógico do curso, o oferecimento de cursos de pós-graduação *lato sensu*, nas respectivas modalidades, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional.

Art. 3º O curso de graduação em Ciências Contábeis deve ensejar condições para que o contabilista esteja capacitado a compreender as questões científicas, técnicas, sociais, econômicas e financeiras em âmbito nacional e internacional nos diferentes modelos de organização, assegurando o pleno domínio das responsabilidades funcionais envolvendo apurações, auditorias, perícias, arbitragens, **noção atuarial** e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, com a plena utilização de inovações tecnológicas, revelando capacidade crítico-analítica para avaliar as implicações organizacionais com o advento da tecnologia da informação.

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

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

II - demonstrar visão sistêmica e interdisciplinar da atividade contábil;

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

IV - aplicar adequadamente a legislação inerente às funções contábeis;

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

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

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

VIII - exercer com ética e proficiência as atribuições e prerrogativas que lhe são prescritas através da legislação específica, revelando domínios adequados aos diferentes modelos organizacionais.

Art. 5º Os cursos de graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, deverão contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos que revelem conhecimento do cenário econômico e financeiro, nacional e internacional, de forma a proporcionar a harmonização das normas e padrões internacionais de contabilidade, em conformidade com a formação exigida pela Organização Mundial do Comércio e pelas peculiaridades das organizações governamentais, observado o perfil definido para o formando e que atendam aos seguintes campos interligados de formação:

I - conteúdos de Formação Básica: estudos relacionados com outras áreas do conhecimento, sobretudo Administração, Economia, Direito, Métodos Quantitativos, Matemática e Estatística;

II - conteúdos de Formação Profissional: estudos específicos atinentes às Teorias da Contabilidade, **incluindo as noções das atividades atuariais** e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais, governamentais e não-governamentais, de auditorias,

perícias, arbitragens e controladoria, com suas aplicações peculiares ao setor público e privado;

III - conteúdos de Formação Teórico-Prática: Estágio Curricular Supervisionado, Atividades Complementares, Estudos Independentes, Conteúdos Optativos, Prática em Laboratório de Informática utilizando softwares atualizados para Contabilidade.

Art. 6º A organização curricular do curso de graduação em Ciências Contábeis estabelecerá, expressamente, as condições para a sua efetiva conclusão e integralização curricular, de acordo com os seguintes regimes acadêmicos que as Instituições de Ensino Superior adotarem: regime seriado anual; regime seriado semestral; sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos, com a adoção de pré-requisitos, atendido o disposto nesta Resolução.

Art. 7º O Estágio Curricular Supervisionado é um componente curricular direcionado para a consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus Colegiados Superiores Acadêmicos, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

§ 1º O estágio de que trata este artigo poderá ser realizado na própria instituição de ensino, mediante laboratórios que congreguem as diversas ordens práticas correspondentes aos diferentes pensamentos das Ciências Contábeis e desde que sejam estruturados e operacionalizados de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo conselho superior acadêmico competente, na instituição.

§ 2º As atividades de estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo aluno, até que os responsáveis pelo estágio curricular possam considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício da profissão.

§ 3º Optando a instituição por incluir no currículo do curso de graduação em Ciências Contábeis o Estágio Supervisionado de que trata este artigo, deverá emitir regulamentação própria, aprovada pelo seu Conselho Superior Acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, observado o disposto no parágrafo precedente.

Art. 8º As Atividades Complementares são componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, abrangendo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.

Parágrafo único. As Atividades Complementares se constituem componentes curriculares enriquecedores e implementadores do próprio perfil do formando, sem que se confundam com estágio curricular supervisionado.

Art. 9º O Trabalho de Conclusão de Curso - TCC é um componente curricular opcional da instituição que, se o adotar, poderá ser desenvolvido nas modalidades de monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centrados em áreas teórico-práticas e de formação profissional relacionadas com o curso, na forma disposta em regulamento próprio.

Parágrafo único. Optando a Instituição por incluir, no currículo do curso de graduação em Ciências Contábeis, Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, nas modalidades referidas no caput deste artigo, deverá emitir regulamentação própria, aprovada pelo seu Conselho Superior Acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.

Art.10. A duração e a carga horária dos cursos de graduação serão estabelecidas em Resolução da Câmara de Educação Superior.

Art.11. As Diretrizes Curriculares Nacionais desta Resolução deverão ser implantadas pelas Instituições de Educação Superior, obrigatoriamente, no prazo máximo de dois anos, aos alunos ingressantes, a partir da publicação desta.

Parágrafo único. As IES poderão optar pela aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais aos demais alunos do período ou ano subsequente à publicação desta.

Art. 12. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se expressamente a Resolução CNE/CES nº 6, de 10 de março de 2004, e as demais disposições em contrário.

Edson de Oliveira Nunes
Presidente da Câmara de Educação Superior

3. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Ciências Contábeis

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

RESOLUÇÃO CNE/CES 10, DE 16 DE DEZEMBRO DE 2004 (*) (**)

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, e dá outras providências.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições, conferidas pelo art. 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e tendo em vista as diretrizes e os princípios fixados pelos Pareceres CNE/CES 776, de 3/12/97, CNE/CES 583, de 4/4/2001, CNE/CES 67, de 11/3/2003, bem como o Parecer CNE/CES 289, de 6/11/2003, alterado pelo Parecer CNE/CES 269, de 16/09/2004, todos homologados pelo Ministro da Educação, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, a serem observadas pelas Instituições de Educação Superior.

Art. 2º As Instituições de Educação Superior deverão estabelecer a organização curricular para cursos de Ciências Contábeis por meio de Projeto Pedagógico, com descrição dos seguintes aspectos:

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

§ 1º O Projeto Pedagógico, além da clara concepção do curso de graduação em Ciências Contábeis, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

- I - objetivos gerais, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;
- II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;
- III - cargas horárias das atividades didáticas e para integralização do curso;
- IV - formas de realização da interdisciplinaridade;

(*) Resolução CNE/CES 10/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 28 de dezembro de 2004, Seção 1, p. 15

(**) RETIFICAÇÃO Resolução CNE/CES 10/2004. Diário Oficial da União, Brasília, de 11 de março de 2005, Seção 1, p. 9: Na RESOLUÇÃO CNE/CES 10, DE 16 DE DEZEMBRO DE 2004, publicada no Diário Oficial da União de 28/12/2004, Seção 1, página 15, “onde se lê: “Art. 3º O curso de graduação em Ciências Contábeis deve ensejar condições para que o futuro CONTABILISTA”, leia-se: “Art. 3º O curso de graduação em Ciências Contábeis deve ensejar condições para que o futuro CONTADOR”.

- V - modos de integração entre teoria e prática;
- VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;
- VII - modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;
- VIII - incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;
- IX - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, observado o respectivo regulamento;
- X - concepção e composição das atividades complementares;
- XI - inclusão opcional de trabalho de conclusão de curso (TCC).

§ 2º Projetos Pedagógicos para cursos de graduação em Ciências Contábeis poderão admitir Linhas de Formação Específicas nas diversas áreas da Contabilidade, para melhor atender às demandas institucionais e sociais.

§ 3º Com base no princípio de educação continuada, as IES poderão incluir no Projeto Pedagógico do curso, a oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu*, nas respectivas Linhas de Formação e modalidades, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional.

Art. 3º 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.

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

- I - utilizar adequadamente a terminologia e a linguagem das Ciências Contábeis e Atuariais;
- II - demonstrar visão sistêmica e interdisciplinar da atividade contábil;
- III - elaborar pareceres e relatórios que contribuam para o desempenho eficiente e eficaz de seus usuários, quaisquer que sejam os modelos organizacionais;
- IV - aplicar adequadamente a legislação inerente às funções contábeis;
- V - desenvolver, com motivação e através de permanente articulação, a liderança entre equipes multidisciplinares para a captação de insumos necessários aos controles técnicos, à geração e disseminação de informações contábeis, com reconhecido nível de precisão;
- VI - exercer suas responsabilidades com o expressivo domínio das funções contábeis, incluindo noções de atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, que viabilizem aos agentes econômicos e aos administradores de qualquer segmento produtivo ou institucional o pleno cumprimento de seus encargos quanto ao gerenciamento, aos controles e à prestação de contas de sua gestão perante à sociedade, gerando também informações para a tomada de decisão, organização de atitudes e construção de valores orientados para a cidadania;

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

VIII - exercer com ética e proficiência as atribuições e prerrogativas que lhe são prescritas através da legislação específica, revelando domínios adequados aos diferentes modelos organizacionais.

Art. 5º Os cursos de graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, deverão contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos que revelem conhecimento do cenário econômico e financeiro, nacional e internacional, de forma a proporcionar a harmonização das normas e padrões internacionais de contabilidade, em conformidade com a formação exigida pela Organização Mundial do Comércio e pelas peculiaridades das organizações governamentais, observado o perfil definido para o formando e que atendam aos seguintes campos interligados de formação:

I - conteúdos de Formação Básica: estudos relacionados com outras áreas do conhecimento, sobretudo Administração, Economia, Direito, Métodos Quantitativos, Matemática e Estatística;

II - conteúdos de Formação Profissional: estudos específicos atinentes às Teorias da Contabilidade, incluindo as noções das atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais, governamentais e não-governamentais, de auditorias, perícias, arbitragens e controladoria, com suas aplicações peculiares ao setor público e privado;

III - conteúdos de Formação Teórico-Prática: Estágio Curricular Supervisionado, Atividades Complementares, Estudos Independentes, Conteúdos Optativos, Prática em Laboratório de Informática utilizando *softwares* atualizados para Contabilidade.

Art. 6º A organização curricular do curso de graduação em Ciências Contábeis estabelecerá, expressamente, as condições para a sua efetiva conclusão e integralização curricular, de acordo com os seguintes regimes acadêmicos que as Instituições de Ensino Superior adotarem: regime seriado anual; regime seriado semestral; sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos, com a adoção de pré-requisitos, atendido o disposto nesta Resolução.

Art. 7º O Estágio Curricular Supervisionado é um componente curricular direcionado para a consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus Colegiados Superiores Acadêmicos, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

§ 1º O estágio de que trata este artigo poderá ser realizado na própria instituição de ensino, mediante laboratórios que congreguem as diversas ordens práticas correspondentes aos diferentes pensamentos das Ciências Contábeis e desde que sejam estruturados e operacionalizados de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo conselho superior acadêmico competente, na instituição.

§ 2º As atividades de estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo aluno, até que os responsáveis pelo estágio curricular possam considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício da profissão.

§ 3º Optando a instituição por incluir no currículo do curso de graduação em Ciências Contábeis o Estágio Supervisionado de que trata este artigo, deverá emitir regulamentação própria, aprovada pelo seu Conselho Superior Acadêmico, contendo, obrigatoriamente,

critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, observado o disposto no parágrafo precedente.

Art. 8º As Atividades Complementares são componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, abrangendo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.

Parágrafo único. As Atividades Complementares devem constituir-se de componentes curriculares enriquecedores e implementadores do próprio perfil do formando, sem que se confundam com estágio curricular supervisionado.

Art. 9º O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é um componente curricular opcional da instituição que, se o adotar, poderá ser desenvolvido nas modalidades de monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centrados em áreas teórico-práticas e de formação profissional relacionadas com o curso.

Parágrafo único. Optando a Instituição por incluir Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, nas modalidades referidas no *caput* deste artigo, deverá emitir regulamentação própria, aprovada pelo seu Conselho Superior Acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas à sua elaboração.

Art.10. A duração e a carga horária dos cursos de graduação, bacharelados, serão estabelecidas em Resolução da Câmara de Educação Superior.

Art.11. As Diretrizes Curriculares Nacionais desta Resolução deverão ser implantadas pelas Instituições de Educação Superior, obrigatoriamente, no prazo máximo de dois anos, aos alunos ingressantes, a partir da publicação desta.

Parágrafo único. As IES poderão optar pela aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais aos demais alunos do período ou ano subsequente à publicação desta.

Art. 12. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se a Resolução CNE/CES nº 6, de 10 de março de 2004, e demais disposições em contrário.

Edson de Oliveira Nunes
Presidente da Câmara de Educação Superior

**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CAMARA DE EDUCAÇÃO SUPEIOR**

RETIFICAÇÃO ()**

Na RESOLUÇÃO CNE/CES 10, DE 16 DE DEZEMBRO DE 2004, publicada no Diário Oficial da União de 28/12/2004, Seção 1, página 15, “onde se lê: “Art. 3º O curso de graduação em Ciências Contábeis deve ensejar condições para que o futuro CONTABILISTA”, leia-se: “Art. 3º O curso de graduação em Ciências Contábeis deve ensejar condições para que o futuro CONTADOR”.

4. Posicionamento de cada município paulista com relação a sua população em 2010 e estimativa para 2014.

Posição	Município	População 2010	Estimativa 2014
1	São Paulo	11 253 503	11 895 893
2	Guarulhos	1 221 979	1 312 197
3	Campinas	1 080 113	1 154 617
4	São Bernardo do Campo	765 463	811 489
5	Santo André	676 407	707 613
6	Osasco	666 740	693 271
7	São José dos Campos	629 921	681 036
8	Ribeirão Preto	604 682	658 059
9	Sorocaba	586 625	637 187
10	Santos	419 400	433 565
11	Mauá	417 064	448 776
12	São José do Rio Preto	408 258	438 354
13	Mogi das Cruzes	387 779	419 839
14	Diadema	386 089	409 613
15	Jundiaí	370 126	397 965
16	Carapicuíba	369 584	390 073
17	Piracicaba	364 571	388 412
18	Bauru	343 937	364 562
19	São Vicente	332 445	353 040
20	Itaquaquecetuba	321 770	348 739
21	Franca	318 640	339 461
22	Guarujá	290 752	308 989
23	Taubaté	278 686	299 423
24	Limeira	276 022	294 128
25	Suzano	262 480	282 441
26	Praia Grande	262 051	293 695
27	Taboão da Serra	244 528	268 321
28	Sumaré	241 311	262 308
29	Barueri	240 749	259 555
30	Embu das Artes	240 230	259 053
31	São Carlos	221 950	238 958
32	Marília	216 745	230 336
33	Jacareí	211 214	224 826
34	Americana	210 638	226 970
35	Araraquara	208 662	224 304
36	Presidente Prudente	207 610	220 599
37	Indaiatuba	201 619	226 602
38	Cotia	201 150	225 306

39	Itapevi	200 769	220 250
40	Hortolândia	192 692	212 527
41	Rio Claro	186 253	198 413
42	Araçatuba	181 579	191 662
43	Santa Bárbara do Oeste	180 009	189 233
44	Ferraz de Vasconcelos	168 306	182 544
45	Francisco Morato	154 472	166 505
46	Itu	154 147	165 511
47	Itapeçerica da Serra	152 614	165 327
48	São Caetano do Sul	149 263	157 205
49	Pindamonhangaba	146 995	158 864
50	Bragança Paulista	146 744	158 856
51	Itapetininga	144 377	155 436
52	Mogi Guaçu	137 245	146 114
53	Franco da Rocha	131 604	143 817
54	Jaú	131 040	141 703
55	Botucatu	127 328	137 899
56	Atibaia	126 603	135 895
57	Araras	118 843	127 661
58	Cubatão	118 720	126 105
59	Ribeirão Pires	113 068	119 644
60	Catanduva	112 820	118 853
61	Barretos	112 101	118 521
62	Guaratinguetá	112 072	118 378
63	Sertãozinho	110 074	118 864
64	Santana de Parnaíba	108 813	123 825
65	Votorantim	108 809	116 706
66	Birigui	108 728	117 143
67	Jandira	108 344	117 457
68	Tatuí	107 326	115 515
69	Várzea Paulista	107 089	115 403
70	Valinhos	106 793	118 312
71	Poá	106 013	112 917
72	Salto	105 516	113 127
73	Ourinhos	103 035	109 489
74	Itatiba	101 471	111 620
75	Caraguatatuba	100 840	111 524
76	Assis	95 144	100 911
77	Leme	91 756	98 460
78	Itapeva	87 753	92 265
79	Itanhaém	87 057	94 977
80	Caieiras	86 529	94 516
81	Mogi Mirim	86 505	91 027
82	Caçapava	84 752	90 426

83	Votuporanga	84 692	90 508
84	São João da Boa Vista	83 639	88 477
85	Avaré	82 934	87 820
86	Lorena	82 537	86 764
87	Paulínia	82 146	95 221
88	Mairiporã	80 956	90 627
89	São Roque	78 821	85 502
90	Ubatuba	78 801	85 399
91	Cruzeiro	77 039	80 749
92	Matão	76 786	80 990
93	Bebedouro	75 035	77 558
94	Arujá	74 905	82 651
95	Campo Limpo Paulista	74 074	79 982
96	São Sebastião	73 942	81 718
97	Jaboticabal	71 662	75 436
98	Lins	71 432	75 612
99	Ibiúna	71 217	75 845
100	Pirassununga	70 081	74 128
101	Itapira	68 537	75 514
102	Mococa	66 290	68 695
103	Amparo	65 829	69 808
104	Fernandópolis	64 696	67 836
105	Cajamar	64 114	70 710
106	Vinhedo	63 611	71 217
107	Tupã	63 476	65 596
108	Embu-Guaçu	62 769	66 792
109	Lençóis Paulista	61 428	65 587
110	Peruíbe	59 773	64 531
111	Cosmópolis	58 827	65 628
112	Penápolis	58 510	61 726
113	Batatais	56 476	60 128
114	Andradina	55 334	57 198
115	Registro	54 261	56 203
116	Taquaritinga	53 988	56 398
117	Mirassol	53 792	57 390
118	Ibitinga	53 158	57 098
119	Piedade	52 143	54 523
120	São José do Rio Pardo	51 900	54 209
121	Porto Ferreira	51 400	54 413
122	Nova Odessa	51 242	56 008
123	Santa Isabel	50 453	54 363
124	Olímpia	50 024	53 010
125	Monte Mor	48 949	54 462
126	Porto Feliz	48 893	51 628

127	Capivari	48 576	52 559
128	Boituva	48 314	54 594
129	Itararé	47 934	49 963
130	Campos do Jordão	47 789	50 541
131	Bertioga	47 645	55 138
132	Jales	47 012	48 825
133	Monte Alto	46 642	49 186
134	São Joaquim da Barra	46 512	49 690
135	Mongaguá	46 293	51 580
136	Capão Bonito	46 178	47 498
137	Itupeva	44 859	52 627
138	Jaguariúna	44 311	50 719
139	Artur Nogueira	44 177	49 346
140	Rio Grande da Serra	43 974	47 731
141	Santa Cruz do Rio Pardo	43 921	46 366
142	Dracena	43 258	45 600
143	Mairinque	43 223	45 729
144	Garça	43 115	44 506
145	Vargem Grande Paulista	42 997	47 879
146	Paraguaçu Paulista	42 278	44 555
147	Espírito Santo do Pinhal	41 907	43 756
148	Cabreúva	41 604	45 830
149	Pedreira	41 558	45 052
150	Pederneiras	41 497	44 498
151	Presidente Epitácio	41 318	43 348
152	Tremembé	40 984	44 399
153	Pontal	40 244	45 119
154	Salto de Pirapora	40 132	43 148
155	Itápolis	40 051	42 135
156	Orlândia	39 781	42 020
157	Cerquilha	39 617	44 320
158	Vargem Grande do Sul	39 266	41 547
159	Serrana	38 878	42 264
160	Ituverava	38 695	40 776
161	São Manuel	38 342	40 200
162	Presidente Venceslau	37 910	39 337
163	Jardinópolis	37 661	41 228
164	Guaíra	37 404	39 567
165	Louveira	37 125	42 796
166	Tietê	36 835	39 765
167	Socorro	36 686	39 227
168	Novo Horizonte	36 593	39 191
169	Promissão	35 674	38 380
170	Guariba	35 486	38 128

171	Pitangueiras	35 307	37 860
172	Barra Bonita	35 246	36 315
173	Aparecida	35 007	36 184
174	Agudos	34 524	36 339
175	Américo Brasiliense	34 478	37 691
176	Adamantina	33 797	35 001
177	José Bonifácio	32 763	35 197
178	Aguai	32 148	34 530
179	Cravinhos	31 691	33 831
180	São Pedro	31 662	33 966
181	Bariri	31 593	33 761
182	São Miguel Arcanjo	31 450	32 696
183	Descalvado	31 056	32 790
184	Oswaldo Cruz	30 917	32 353
185	Ibaté	30 734	33 178
186	Guararapes	30 597	32 187
187	Cachoeira Paulista	30 091	32 046
188	Santa Cruz das Palmeiras	29 932	32 384
189	Cândido Mota	29 884	31 063
190	Rio das Pedras	29 501	32 489
191	Santa Fé do Sul	29 239	31 113
192	Morro Agudo	29 116	31 310
193	Iguape	28 841	30 259
194	Rancharia	28 804	29 755
195	Juquitiba	28 737	30 443
196	Biritiba Mirim	28 575	30 830
197	Barrinha	28 496	30 873
198	Piraju	28 475	29 599
199	Cajati	28 372	29 010
200	Casa Branca	28 307	29 739
201	Iperó	28 300	32 568
202	Ilhabela	28 196	31 599
203	Igarapava	27 952	29 549
204	Mirandópolis	27 483	28 902
205	Araçoiaba da Serra	27 299	30 713
206	Santa Rita do Passa Quatro	26 478	27 457
207	Pilar do Sul	26 406	28 097
208	Serra Negra	26 387	28 103
209	Guararema	25 844	28 016
210	Laranjal Paulista	25 251	27 122
211	Conchal	25 229	26 914
212	Apiai	25 191	25 349
213	Piracaia	25 116	26 532
214	Ilha Solteira	25 064	26 242

215	Pereira Barreto	24 962	25 755
216	Dois Córregos	24 761	26 324
217	Pirapozinho	24 694	26 374
218	Martinópolis	24 219	25 641
219	Tanabi	24 055	25 335
220	Itaí	24 008	25 792
221	Santa Rosa de Viterbo	23 862	25 459
222	Jarinu	23 847	26 921
223	Álvares Machado	23 513	24 568
224	Cajuru	23 371	25 009
225	Igaraçu do Tietê	23 362	24 376
226	Pirajuí	22 704	24 325
227	Valparaíso	22 576	24 663
228	Tambaú	22 406	23 187
229	Taquarituba	22 291	23 123
230	Angatuba	22 210	23 917
231	Cunha	21 866	22 167
232	Monte Aprazível	21 746	23 579
233	Santa Gertrudes	21 634	24 272
234	Brotas	21 580	23 192
235	Teodoro Sampaio	21 386	22 551
236	Palmital	21 186	22 041
237	Brodowski	21 107	23 134
238	Cordeirópolis	21 080	22 945
239	Santo Antônio de Posse	20 650	22 176
240	Miracatu	20 592	20 660
241	Santo Anastácio	20 475	21 051
242	Miguelópolis	20 451	21 602
243	Bastos	20 445	21 064
244	Iracemópolis	20 029	22 191
245	Pompeia	19 964	21 220
246	Lucélia	19 882	21 059
247	Guará	19 858	20 823
248	Bom Jesus dos Perdões	19 708	22 508
249	Rosana	19 691	18 803
250	Potim	19 397	21 984
251	Juquiá	19 246	19 446
252	Nova Granada	19 180	20 534
253	Monte Azul Paulista	18 931	19 339
254	Junqueirópolis	18 726	19 918
255	Buri	18 563	19 484
256	Caconde	18 538	18 952
257	Regente Feijó	18 494	19 602
258	Pariquera-Açu	18 446	19 316

259	Ribeirão Branco	18 269	17 866
260	Itatinga	18 052	19 520
261	Castilho	18 003	19 620
262	Guapiara	17 998	18 002
263	Guapiaçu	17 869	19 728
264	Itaberá	17 858	18 086
265	Paranapanema	17 808	19 164
266	Capela do Alto	17 532	19 212
267	Cerqueira César	17 532	18 909
268	Paraibuna	17 388	18 040
269	Pradópolis	17 377	19 450
270	Colina	17 371	18 177
271	Viradouro	17 297	18 311
272	Águas de Lindóia	17 266	18 212
273	Jacupiranga	17 208	17 826
274	Araçariguama	17 080	19 636
275	Mirante do Paranapanema	17 059	17 820
276	Alumínio	16 839	17 924
277	Cafelândia	16 607	17 424
278	Nazaré Paulista	16 414	17 625
279	Conchas	16 288	17 286
280	Macatuba	16 259	16 961
281	Elias Fausto	15 775	16 926
282	Pirapora do Bom Jesus	15 733	17 372
283	Engenheiro Coelho	15 721	18 153
284	Pedregulho	15 700	16 450
285	Salesópolis	15 635	16 576
286	Altinópolis	15 607	16 159
287	Cesário Lange	15 540	16 943
288	Itirapina	15 524	16 938
289	Severínia	15 501	16 646
290	Itariri	15 471	16 602
291	Potirendaba	15 449	16 557
292	Buritama	15 418	16 449
293	Fartura	15 320	15 925
294	Charqueada	15 085	16 268
295	Pindorama	15 039	16 180
296	Tabatinga	14 686	15 738
297	Eldorado	14 641	15 289
298	Bady Bassitt	14 603	16 109
299	Panorama	14 583	15 374
300	Guareí	14 565	16 513
301	Itajobi	14 556	15 141
302	Itaporanga	14 549	15 090

303	Borborema	14 529	15 454
304	São Simão	14 346	15 041
305	Santa Adélia	14 333	15 098
306	Tupi Paulista	14 269	15 066
307	Auriflama	14 202	14 897
308	Ipuã	14 148	15 378
309	Piquete	14 107	14 199
310	São Lourenço da Serra	13 973	15 028
311	Santa Branca	13 763	14 465
312	Ipaussu	13 663	14 483
313	Boa Esperança do Sul	13 645	14 452
314	Presidente Bernardes	13 406	13 645
315	Maracá	13 332	13 878
316	Pacaembu	13 226	13 896
317	Pinhalzinho	13 105	14 247
318	Sete Barras	13 005	13 190
319	Patrocínio Paulista	13 000	13 959
320	Tarumã	12 885	14 027
321	Flórida Paulista	12 848	13 854
322	Quatá	12 799	13 603
323	Tapiratiba	12 737	13 084
324	Urupês	12 714	13 426
325	Duartina	12 251	12 576
326	Cananéia	12 226	12 601
327	Itapuí	12 173	13 178
328	Ribeirão Bonito	12 135	12 831
329	Chavantes	12 114	12 482
330	São Sebastião da Gramma	12 099	12 374
331	Piratininga	12 072	12 968
332	Mineiros do Tietê	12 038	12 642
333	Cardoso	11 805	12 257
334	Morungaba	11 769	12 779
335	Joanópolis	11 768	12 610
336	Tabapuã	11 363	12 027
337	Avanhandava	11 310	12 516
338	Queluz	11 309	12 419
339	Holambra	11 299	13 046
340	Luís Antônio	11 286	13 046
341	Serra Azul	11 256	12 908
342	Divinolândia	11 208	11 547
343	Palestina	11 051	12 070
344	Valentim Gentil	11 036	12 217
345	Palmares Paulista	10 934	12 132
346	Ibirá	10 896	11 740

347	Bocaina	10 859	11 691
348	Parapuã	10 844	11 110
349	Taguaí	10 828	12 314
350	Bernardino de Campos	10 775	11 146
351	Vera Cruz	10 769	11 014
352	Getulina	10 765	11 249
353	Nhandeara	10 725	11 254
354	Guaíçara	10 670	11 511
355	General Salgado	10 669	10 966
356	Pirangi	10 623	11 167
357	Areiópolis	10 579	11 020
358	Riolândia	10 575	11 600
359	Sales Oliveira	10 568	11 333
360	São Bento do Sapucaí	10 468	10 848
361	Rincão	10 414	10 782
362	São Luiz do Paraitinga	10 397	10 726
363	Bananal	10 223	10 728
364	Pedro de Toledo	10 204	10 880
365	Estiva Gerbi	10 044	10 772
366	Iacanga	10 013	10 923
367	Guaraci	9 976	10 683
368	Rinópolis	9 935	10 152
369	Cajobi	9 768	10 287
370	Bofete	9 618	10 694
371	Roseira	9 599	10 257
372	Euclides da Cunha Paulista	9 585	9 685
373	Palmeira d'Oeste	9 584	9 647
374	Uchoa	9 471	9 927
375	Torrinha	9 330	9 801
376	Nova Europa	9 300	10 276
377	Sarapuí	9 027	9 734
378	Ilha Comprida	9 025	10 102
379	Manduri	8 992	9 529
380	Urânia	8 836	9 128
381	Igaratá	8 831	9 301
382	Vargem	8 801	9 704
383	Salto Grande	8 787	9 190
384	Lavínia	8 779	10 297
385	Neves Paulista	8 772	9 012
386	Herculândia	8 696	9 217
387	Rafard	8 612	8 979
388	Dourado	8 609	8 890
389	Paulo de Faria	8 589	8 909
390	Ariranha	8 547	9 187

391	Nova Campina	8 515	9 205
392	Terra Roxa	8 505	9 036
393	Guaraçai	8 435	8 555
394	São José da Bela Vista	8 406	8 791
395	Ouroeste	8 405	9 392
396	Porangaba	8 326	9 162
397	Santa Lúcia	8 248	8 651
398	Estrela d'Oeste	8 208	8 460
399	Bálsamo	8 160	8 703
400	Dumont	8 143	9 028
401	Tapiraí	8 012	8 085
402	Cedral	7 972	8 662
403	Dobrada	7 939	8 513
404	Arealva	7 841	8 299
405	Ouro Verde	7 800	8 274
406	Irapuru	7 789	8 155
407	Barra do Turvo	7 729	7 853
408	Macaubal	7 663	8 006
409	Iepê	7 628	8 002
410	Santo Antônio do Aracanguá	7 626	8 109
411	Cristais Paulista	7 588	8 176
412	Águas da Prata	7 584	7 984
413	Itobi	7 546	7 819
414	Icém	7 462	7 938
415	Pereiras	7 454	8 111
416	Sud Mennucci	7 435	7 702
417	Ribeirão Grande	7 422	7 675
418	Reginópolis	7 323	8 432
419	Irapuã	7 275	7 721
420	Cosmorama	7 214	7 396
421	São Pedro do Turvo	7 198	7 538
422	Monte Alegre do Sul	7 152	7 665
423	Catiguá	7 127	7 553
424	Clementina	7 065	7 856
425	Saltinho	7 059	7 714
426	Bilac	7 048	7 602
427	Gália	7 011	6 956
428	Guatapará	6 966	7 394
429	Vista Alegre do Alto	6 886	7 830
430	Nuporanga	6 817	7 210
431	Ibirarema	6 725	7 290
432	Lindóia	6 712	7 377
433	Natividade da Serra	6 678	6 803
434	Tarabai	6 607	7 079

435	Barbosa	6 593	7 064
436	Jaborandi	6 592	6 864
437	Lavrinhas	6 590	7 002
438	Restinga	6 587	7 139
439	Santo Antônio do Pinhal	6 486	6 750
440	Iacri	6 419	6 505
441	Guarantã	6 404	6 640
442	Iaras	6 376	7 704
443	Paulicéia	6 339	6 895
444	Echaporã	6 318	6 352
445	Santo Antônio da Alegria	6 304	6 692
446	Riversul	6 163	6 017
447	Arandu	6 123	6 343
448	Oriente	6 097	6 394
449	Ipeúna	6 016	6 778
450	Quintana	6 004	6 389
451	Colômbia	5 994	6 203
452	Santo Antônio do Jardim	5 943	6 065
453	Tuiuti	5 935	6 452
454	Itirapuã	5 930	6 277
455	Paraíso	5 898	6 249
456	Taiacu	5 894	6 179
457	Nova Aliança	5 891	6 462
458	Silveiras	5 792	6 121
459	Pedra Bela	5 780	6 027
460	Santa Albertina	5 723	5 956
461	Taciba	5 714	6 067
462	Américo de Campos	5 706	5 930
463	Orindiúva	5 675	6 370
464	Jaci	5 657	6 361
465	Anhembi	5 653	6 215
466	Águas de Santa Bárbara	5 601	5 911
467	Pardinho	5 582	6 051
468	Santa Ernestina	5 568	5 691
469	Campina do Monte Alegre	5 567	5 869
470	Fernando Prestes	5 534	5 748
471	Sales	5 451	5 929
472	Taiuva	5 447	5 605
473	Três Fronteiras	5 427	5 694
474	Guaimbê	5 425	5 676
475	Santa Maria da Serra	5 413	5 840
476	Poloni	5 395	5 780
477	Jambeiro	5 349	5 981
478	Ubarana	5 289	5 822

479	Piacatu	5 287	5 683
480	Barra do Chapéu	5 244	5 550
481	Coroados	5 238	5 685
482	Sabino	5 217	5 477
483	Aramina	5 152	5 451
484	Taquarivaí	5 151	5 548
485	Caiuá	5 039	5 490
486	Luiziânia	5 030	5 449
487	Braúna	5 021	5 400
488	Coronel Macedo	5 001	4 965
489	Avaí	4 959	5 243
490	Alambari	4 884	5 460
491	Lagoinha	4 841	4 960
492	Indiana	4 825	4 946
493	Salmourão	4 818	5 116
494	Marabá Paulista	4 812	5 345
495	Tejupá	4 809	4 788
496	Guzolândia	4 754	5 064
497	Álvaro de Carvalho	4 650	4 984
498	Mendonça	4 640	5 089
499	Pratânia	4 599	4 967
500	Novais	4 592	5 202
501	Glicério	4 565	4 759
502	Campos Novos Paulista	4 539	4 808
503	Planalto	4 463	4 876
504	Ipiguá	4 463	4 941
505	Aparecida d'Oeste	4 450	4 432
506	Ribeirão do Sul	4 446	4 574
507	Júlio Mesquita	4 430	4 663
508	Ubirajara	4 427	4 662
509	Gavião Peixoto	4 419	4 662
510	Canas	4 385	4 788
511	Canitar	4 369	4 812
512	Cabralia Paulista	4 365	4 410
513	Itapura	4 357	4 674
514	Lupércio	4 353	4 536
515	Iporanga	4 299	4 351
516	Mirassolândia	4 295	4 622
517	Analândia	4 293	4 672
518	Motuca	4 290	4 571
519	Narandiba	4 288	4 611
520	Santópolis do Aguapeí	4 277	4 572
521	Nipoã	4 274	4 753
522	Ribeirão Corrente	4 273	4 545

523	Boracéia	4 268	4 586
524	Espírito Santo do Turvo	4 244	4 574
525	Populina	4 223	4 284
526	Gastão Vidigal	4 193	4 534
527	Murutinga do Sul	4 186	4 395
528	Ocaçu	4 163	4 299
529	João Ramalho	4 150	4 389
530	Presidente Alves	4 123	4 192
531	Monteiro Lobato	4 120	4 424
532	Alto Alegre	4 102	4 183
533	São José do Barreiro	4 077	4 188
534	Pontalinda	4 074	4 388
535	Caiabu	4 072	4 204
536	Monte Castelo	4 063	4 187
537	Buritizal	4 053	4 313
538	Santa Cruz da Conceição	4 002	4 292
539	Mariápolis	3 916	4 064
540	Indiaporã	3 903	3 978
541	Álvares Florence	3 897	3 883
542	Alfredo Marcondes	3 891	4 083
543	Onda Verde	3 884	4 169
544	Itapirapuã Paulista	3 880	4 109
545	Corumbataí	3 874	4 027
546	Redenção da Serra	3 873	3 941
547	Meridiano	3 855	3 923
548	Paranapuã	3 815	4 001
549	Altair	3 815	4 035
550	Anhumas	3 738	3 970
551	Balbinos	3 702	4 629
552	Sandovalina	3 699	4 026
553	Areias	3 696	3 849
554	Macedônia	3 664	3 751
555	Inúbia Paulista	3 630	3 854
556	Sarutaiá	3 622	3 700
557	Bom Sucesso de Itararé	3 571	3 802
558	Adolfo	3 557	3 631
559	Piquerobi	3 537	3 672
560	Pongai	3 481	3 523
561	Nova Luzitânia	3 441	3 728
562	Rifaina	3 436	3 586
563	Suzanápolis	3 383	3 693
564	Ribeira	3 358	3 418
565	Mombuca	3 266	3 426
566	Itaju	3 246	3 556

567	Quadra	3 236	3 539
568	Itaóca	3 228	3 334
569	Magda	3 200	3 230
570	Platina	3 192	3 406
571	Jeriquara	3 160	3 223
572	Elisiário	3 120	3 406
573	Barão de Antonina	3 116	3 326
574	Nova Independência	3 068	3 507
575	Sebastianópolis do Sul	3 031	3 293
576	Emilianópolis	3 020	3 162
577	Floreal	3 003	3 027
578	Alvinlândia	3 000	3 153
579	Pedrinhas Paulista	2 940	3 062
580	Rubinéia	2 862	3 039
581	Pracinha	2 858	3 433
582	Santa Mercedes	2 831	2 933
583	Florínea	2 829	2 821
584	Mira Estrela	2 820	2 988
585	Queiroz	2 808	3 114
586	Santo Expedito	2 803	2 988
587	Jumirim	2 798	3 092
588	São Francisco	2 793	2 861
589	Rubiácea	2 729	2 950
590	Taquaral	2 726	2 817
591	Lutécia	2 714	2 741
592	Gabriel Monteiro	2 708	2 790
593	Nantes	2 707	2 943
594	Águas de São Pedro	2 707	3 073
595	Bento de Abreu	2 674	2 855
596	Óleo	2 673	2 652
597	Cândido Rodrigues	2 668	2 773
598	Estrela do Norte	2 658	2 756
599	Timburi	2 646	2 704
600	Cássia dos Coqueiros	2 634	2 640
601	Marapoama	2 633	2 852
602	Brejo Alegre	2 573	2 746
603	São João das Duas Pontes	2 566	2 618
604	Pedranópolis	2 558	2 582
605	Santa Rita d'Oeste	2 543	2 574
606	Oscar Bressane	2 537	2 614
607	Pontes Gestal	2 518	2 593
608	Arapeí	2 493	2 532
609	Embaúba	2 423	2 484
610	Sagres	2 395	2 458

611	Zacarias	2 335	2 542
612	Borebi	2 293	2 489
613	Cruzália	2 274	2 234
614	Torre de Pedra	2 254	2 365
615	Lucianópolis	2 249	2 355
616	Ribeirão dos Índios	2 187	2 247
617	Nova Guataporanga	2 177	2 279
618	Monções	2 132	2 227
619	Lourdes	2 128	2 238
620	Nova Canaã Paulista	2 114	2 059
621	Marinópolis	2 113	2 155
622	São João do Pau-d'Alho	2 103	2 145
623	Dolcinópolis	2 096	2 145
624	Santa Clara d'Oeste	2 084	2 139
625	Parisi	2 032	2 126
626	Turmalina	1 978	1 912
627	Guarani d'Oeste	1 970	2 021
628	Santa Cruz da Esperança	1 953	2 070
629	Turiúba	1 930	2 000
630	Arco-Íris	1 925	1 907
631	Mesópolis	1 886	1 933
632	Aspásia	1 809	1 851
633	São João de Iracema	1 780	1 875
634	Paulistânia	1 779	1 837
635	Flora Rica	1 752	1 666
636	Vitória Brasil	1 737	1 815
637	Dirce Reis	1 689	1 766
638	Santana da Ponte Pensa	1 641	1 610
639	União Paulista	1 599	1 733
640	Fernão	1 563	1 658
641	Trabiju	1 544	1 650
642	Santa Salete	1 447	1 517
643	Uru	1 251	1 240
644	Nova Castilho	1 125	1 206
645	Borá	805	805

Fonte: IBGE (2015). Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br>>.

5. Relação do IDH de cada município paulista.

Posição	Município	IDHM	IDHM-R	IDHM-L	IDHM-E
1	São Caetano do Sul	0,862	0,891	0,887	0,811
2	Águas de São Pedro	0,854	0,849	0,89	0,825
3	Santos	0,84	0,861	0,852	0,807
4	Jundiaí	0,822	0,834	0,866	0,768
5	Valinhos	0,819	0,848	0,85	0,763
6	Vinhedo	0,817	0,84	0,878	0,739
7	Araraquara	0,815	0,788	0,877	0,782
7	Santo André	0,815	0,819	0,861	0,769
9	Santana de Parnaíba	0,814	0,876	0,849	0,725
10	Ilha Solteira	0,812	0,786	0,871	0,782
11	Americana	0,811	0,8	0,876	0,76
12	São José dos Campos	0,807	0,804	0,855	0,764
13	Presidente Prudente	0,806	0,788	0,858	0,774
14	São Bernardo do Campo	0,805	0,807	0,861	0,752
14	São Paulo	0,805	0,843	0,855	0,725
14	Assis	0,805	0,771	0,865	0,781
14	Campinas	0,805	0,829	0,86	0,731
14	São Carlos	0,805	0,788	0,863	0,766
19	Rio Claro	0,803	0,784	0,862	0,766
20	Bauru	0,801	0,8	0,854	0,752
20	Pirassununga	0,801	0,789	0,884	0,736
22	Taubaté	0,8	0,778	0,883	0,746
22	Ribeirão Preto	0,8	0,82	0,844	0,739
22	Botucatu	0,8	0,79	0,869	0,746
25	Marília	0,798	0,768	0,854	0,776
25	Sorocaba	0,798	0,792	0,843	0,762
25	Guaratinguetá	0,798	0,764	0,886	0,751
28	Fernandópolis	0,797	0,767	0,872	0,758
28	São João da Boa Vista	0,797	0,776	0,871	0,749
28	São José do Rio Preto	0,797	0,801	0,846	0,748
31	Paulínia	0,795	0,8	0,864	0,727
32	Holambra	0,793	0,815	0,878	0,698
33	Nova Odessa	0,791	0,755	0,861	0,762
33	Saltinho	0,791	0,771	0,857	0,75
35	Votuporanga	0,79	0,772	0,857	0,744
35	Santa Cruz da Conceição	0,79	0,83	0,876	0,679
35	Adamantina	0,79	0,772	0,852	0,75
38	Barretos	0,789	0,762	0,875	0,738
38	Cândido Rodrigues	0,789	0,747	0,863	0,762
40	Barra Bonita	0,788	0,762	0,869	0,739

40	Cruzeiro	0,788	0,742	0,871	0,758
40	Caçapava	0,788	0,754	0,858	0,755
40	Mairiporã	0,788	0,767	0,881	0,723
40	Indaiatuba	0,788	0,791	0,837	0,738
40	Araçatuba	0,788	0,782	0,841	0,744
46	Espírito Santo do Pinhal	0,787	0,784	0,872	0,712
47	Pompéia	0,786	0,75	0,864	0,748
47	Lins	0,786	0,762	0,869	0,733
47	Barueri	0,786	0,791	0,866	0,708
50	Piracicaba	0,785	0,797	0,848	0,717
50	Tremembé	0,785	0,769	0,873	0,72
50	Amparo	0,785	0,78	0,871	0,711
50	Catanduva	0,785	0,767	0,853	0,74
50	Monte Aprazível	0,785	0,781	0,861	0,72
55	Arujá	0,784	0,761	0,866	0,73
55	Mogi Mirim	0,784	0,767	0,879	0,715
55	Santa Fé do Sul	0,784	0,763	0,84	0,751
55	Ribeirão Pires	0,784	0,749	0,847	0,76
60	Mogi das Cruzes	0,783	0,762	0,851	0,74
61	Cerquilha	0,782	0,758	0,854	0,739
62	Águas da Prata	0,781	0,75	0,886	0,716
62	Araras	0,781	0,763	0,859	0,728
62	Caieiras	0,781	0,74	0,861	0,749
62	Santa Bárbara d'Oeste	0,781	0,752	0,867	0,731
66	Franca	0,78	0,749	0,842	0,753
66	Bebedouro	0,78	0,756	0,853	0,735
66	Cotia	0,78	0,789	0,851	0,707
66	Birigui	0,78	0,743	0,869	0,734
66	Boituva	0,78	0,757	0,861	0,728
66	Orlândia	0,78	0,765	0,882	0,703
66	Salto	0,78	0,755	0,837	0,751
73	Andradina	0,779	0,762	0,885	0,702
73	Piratininga	0,779	0,762	0,859	0,723
75	Tietê	0,778	0,764	0,884	0,698
75	Ourinhos	0,778	0,753	0,859	0,727
75	Itatiba	0,778	0,788	0,844	0,708
75	Jaboticabal	0,778	0,778	0,851	0,71
75	Jaú	0,778	0,768	0,886	0,693
80	Louveira	0,777	0,783	0,861	0,697
80	José Bonifácio	0,777	0,752	0,869	0,717
80	Jacareí	0,777	0,749	0,837	0,749
83	Iracemópolis	0,776	0,742	0,863	0,729
83	Bragança Paulista	0,776	0,772	0,861	0,704
83	Osasco	0,776	0,776	0,84	0,718

83	Dracena	0,776	0,752	0,842	0,737
83	Araçoiaba da Serra	0,776	0,751	0,86	0,723
83	Pirapozinho	0,776	0,74	0,863	0,733
83	Jales	0,776	0,75	0,855	0,73
90	Santa Rita do Passa Quatro	0,775	0,764	0,887	0,686
90	Limeira	0,775	0,761	0,852	0,719
92	São José do Rio Pardo	0,774	0,744	0,868	0,717
92	Pedrinhas Paulista	0,774	0,749	0,837	0,739
92	Cruzália	0,774	0,698	0,853	0,778
92	Mogi Guaçu	0,774	0,74	0,852	0,736
96	Olímpia	0,773	0,737	0,867	0,736
96	Pindamonhangaba	0,773	0,745	0,843	0,736
96	Auriflama	0,773	0,746	0,84	0,738
96	Matão	0,773	0,766	0,847	0,713
96	Sebastianópolis do Sul	0,773	0,748	0,835	0,74
96	Itu	0,773	0,782	0,854	0,692
96	Santana da Ponte Pensa	0,773	0,751	0,84	0,733
103	Monções	0,772	0,731	0,814	0,773
103	Sales Oliveira	0,772	0,738	0,845	0,739
103	Santa Salete	0,772	0,712	0,864	0,748
103	São Sebastião	0,772	0,747	0,875	0,703
107	Poá	0,771	0,71	0,856	0,754
107	Maracaí	0,771	0,711	0,85	0,758
107	Tupã	0,771	0,764	0,852	0,704
110	Vargem Grande Paulista	0,77	0,755	0,884	0,683
110	Santa Rosa de Viterbo	0,77	0,746	0,868	0,704
110	Macatuba	0,77	0,763	0,859	0,697
110	Oriente	0,77	0,717	0,837	0,761
110	Ouroeste	0,77	0,717	0,866	0,736
115	Campo Limpo Paulista	0,769	0,733	0,84	0,739
115	Tupi Paulista	0,769	0,762	0,835	0,715
115	Garça	0,769	0,737	0,849	0,728
115	Cosmópolis	0,769	0,746	0,876	0,697
115	Pedreira	0,769	0,75	0,864	0,701
115	Taboão da Serra	0,769	0,742	0,863	0,71
121	Monte Alto	0,768	0,746	0,859	0,707
121	São Vicente	0,768	0,738	0,857	0,716
121	Regente Feijó	0,768	0,735	0,818	0,752
121	São Roque	0,768	0,765	0,863	0,687
121	Igarapava	0,768	0,809	0,835	0,671
121	Bilac	0,768	0,743	0,845	0,722
127	Orindiúva	0,767	0,719	0,824	0,762
127	Serra Negra	0,767	0,764	0,873	0,676
127	Votorantim	0,767	0,72	0,838	0,747

127	Avaré	0,767	0,751	0,866	0,695
131	Mauá	0,766	0,721	0,852	0,733
131	Lorena	0,766	0,736	0,856	0,713
131	Alumínio	0,766	0,729	0,841	0,732
131	Poloni	0,766	0,736	0,853	0,717
131	Cedral	0,766	0,749	0,872	0,689
131	São Simão	0,766	0,732	0,852	0,722
131	Pereira Barreto	0,766	0,728	0,845	0,732
138	Nova Europa	0,765	0,718	0,869	0,718
138	Suzano	0,765	0,708	0,873	0,723
138	Atibaia	0,765	0,786	0,851	0,67
138	Ituverava	0,765	0,768	0,841	0,694
142	Cachoeira Paulista	0,764	0,733	0,837	0,728
142	Rosana	0,764	0,749	0,818	0,728
142	Lençóis Paulista	0,764	0,743	0,837	0,717
145	Itapetininga	0,763	0,728	0,864	0,705
145	Guarulhos	0,763	0,746	0,831	0,717
145	Buritama	0,763	0,736	0,839	0,72
145	Gabriel Monteiro	0,763	0,721	0,809	0,762
145	Presidente Venceslau	0,763	0,749	0,837	0,708
145	Guararapes	0,763	0,727	0,84	0,726
151	Itapira	0,762	0,75	0,852	0,692
151	Itupeva	0,762	0,75	0,844	0,699
151	Oswaldo Cruz	0,762	0,74	0,837	0,713
151	Mococa	0,762	0,756	0,827	0,709
151	Mirassol	0,762	0,748	0,846	0,698
151	Santa Cruz do Rio Pardo	0,762	0,744	0,867	0,686
151	Paraguaçu Paulista	0,762	0,717	0,836	0,739
151	Sumaré	0,762	0,744	0,845	0,705
151	São Joaquim da Barra	0,762	0,74	0,847	0,706
160	Sertãozinho	0,761	0,768	0,855	0,672
160	Batatais	0,761	0,766	0,84	0,685
160	Indiana	0,761	0,714	0,843	0,733
160	Santa Rita d'Oeste	0,761	0,711	0,839	0,74
164	Taiúva	0,76	0,732	0,835	0,718
164	Santa Adélia	0,76	0,75	0,835	0,702
164	Jandira	0,76	0,738	0,841	0,706
164	Descalvado	0,76	0,74	0,865	0,687
164	Estrela d'Oeste	0,76	0,712	0,873	0,705
169	Várzea Paulista	0,759	0,72	0,863	0,705
169	Rubinéia	0,759	0,713	0,844	0,726
169	Caraguatatuba	0,759	0,735	0,845	0,705
169	Monte Alegre do Sul	0,759	0,752	0,858	0,678
169	Rio das Pedras	0,759	0,741	0,842	0,7

169	Inúbia Paulista	0,759	0,688	0,849	0,75
169	Taquaral	0,759	0,742	0,823	0,716
169	Penápolis	0,759	0,748	0,859	0,68
177	Piraju	0,758	0,74	0,843	0,699
177	Cordeirópolis	0,758	0,754	0,858	0,674
177	Fernando Prestes	0,758	0,746	0,859	0,68
177	Álvares Machado	0,758	0,712	0,834	0,732
177	Porto Feliz	0,758	0,737	0,836	0,706
182	Diadema	0,757	0,717	0,844	0,716
182	Águas de Santa Bárbara	0,757	0,744	0,84	0,695
182	Piquete	0,757	0,711	0,823	0,74
182	Colina	0,757	0,72	0,845	0,712
182	Santo Antônio do Aracanguá	0,757	0,71	0,84	0,728
182	Presidente Bernardes	0,757	0,718	0,839	0,719
188	Nova Castilho	0,756	0,694	0,823	0,755
188	Cravinhos	0,756	0,737	0,857	0,683
188	Hortolândia	0,756	0,716	0,859	0,703
188	Bálsamo	0,756	0,746	0,835	0,695
188	Pirangi	0,756	0,735	0,837	0,701
188	Ilhabela	0,756	0,739	0,843	0,693
188	Jambeiro	0,756	0,727	0,86	0,69
195	Aparecida	0,755	0,735	0,828	0,706
195	São Pedro	0,755	0,741	0,863	0,674
195	Brodowski	0,755	0,738	0,864	0,675
195	Pongai	0,755	0,727	0,844	0,701
199	Analândia	0,754	0,745	0,861	0,668
199	Neves Paulista	0,754	0,737	0,823	0,707
199	Vera Cruz	0,754	0,722	0,83	0,715
199	Mongaguá	0,754	0,719	0,854	0,699
199	Registro	0,754	0,718	0,851	0,702
199	Praia Grande	0,754	0,744	0,834	0,692
199	Corumbataí	0,754	0,728	0,841	0,7
199	Boracéia	0,754	0,723	0,866	0,685
207	Guaíra	0,753	0,759	0,824	0,683
207	Novo Horizonte	0,753	0,741	0,865	0,665
207	Monte Azul Paulista	0,753	0,733	0,843	0,69
207	Santo Anastácio	0,753	0,725	0,854	0,689
207	Tarumã]	0,753	0,738	0,852	0,68
207	Magda	0,753	0,724	0,823	0,717
207	Três Fronteiras	0,753	0,71	0,829	0,726
207	Ipeúna	0,753	0,737	0,845	0,685
207	Palmeira d'Oeste	0,753	0,72	0,829	0,714
216	Tatuí	0,752	0,734	0,842	0,688
216	Marapoama	0,752	0,736	0,852	0,679

216	Lucélia	0,752	0,728	0,841	0,695
219	Turiúba	0,751	0,713	0,824	0,721
219	Tapiratiba	0,751	0,703	0,87	0,692
219	Indiaporã	0,751	0,714	0,835	0,71
219	Porto Ferreira	0,751	0,736	0,827	0,696
219	Mirandópolis	0,751	0,732	0,869	0,665
219	Catiguá	0,751	0,734	0,852	0,676
219	Sales	0,751	0,708	0,859	0,697
219	Ubatuba	0,751	0,741	0,841	0,679
219	Américo Brasiliense	0,751	0,709	0,852	0,701
219	Guarujá	0,751	0,729	0,854	0,679
219	Nhandeara	0,751	0,729	0,835	0,672
219	Rancharia	0,751	0,72	0,861	0,683
219	Bastos	0,751	0,696	0,848	0,718
232	Presidente Epitácio	0,75	0,714	0,845	0,7
232	Bariri	0,75	0,736	0,867	0,662
232	Capivari	0,75	0,744	0,848	0,669
232	São João do Pau d'Alho	0,75	0,714	0,854	0,692
236	Paraíso	0,749	0,751	0,837	0,668
236	Artur Nogueira	0,749	0,745	0,827	0,681
236	União Paulista	0,749	0,697	0,863	0,699
236	Terra Roxa	0,749	0,732	0,838	0,684
236	Campos do Jordão	0,749	0,761	0,852	0,648
236	Carapicuíba	0,749	0,721	0,842	0,693
236	Embu-Guaçu	0,749	0,713	0,834	0,708
236	Ipuã	0,749	0,759	0,848	0,654
236	Oscar Bressane	0,749	0,713	0,823	0,715
236	Rio Grande da Serra	0,749	0,684	0,823	0,745
236	Peruíbe	0,749	0,73	0,854	0,675
236	Pirajuí	0,749	0,734	0,853	0,672
248	Taquaritinga	0,748	0,727	0,827	0,696
248	Tanabi	0,748	0,735	0,829	0,687
248	São João de Iracema	0,748	0,682	0,833	0,738
248	Duartina	0,748	0,716	0,837	0,698
252	Ribeirão do Sul	0,747	0,753	0,818	0,676
252	Elisiário	0,747	0,711	0,825	0,712
252	Floreal	0,747	0,71	0,808	0,726
252	Ibitinga	0,747	0,738	0,846	0,726
252	Sud Mennucci	0,747	0,743	0,809	0,694
252	General Salgado	0,747	0,734	0,808	0,702
252	Potirendaba	0,747	0,737	0,857	0,661
252	Cândido Mota	0,747	0,701	0,845	0,704
260	Borá	0,746	0,712	0,863	0,675
260	Bady Bassitt	0,746	0,737	0,805	0,701

260	Palmital	0,746	0,727	0,814	0,702
260	Urânia	0,746	0,727	0,804	0,709
260	Nuporanga	0,746	0,73	0,866	0,656
265	Echaporã	0,745	0,719	0,834	0,69
265	Urupês	0,745	0,741	0,817	0,683
265	Rafard	0,745	0,722	0,823	0,696
265	Itanhaém	0,745	0,716	0,823	0,701
265	Agudos	0,745	0,705	0,845	0,694
265	Américo de Campos	0,745	0,715	0,817	0,708
265	Iacanga	0,745	0,721	0,851	0,675
265	Águas de Lindóia	0,745	0,725	0,846	0,675
265	Junqueirópolis	0,745	0,727	0,86	0,662
274	Mendonça	0,744	0,72	0,863	0,663
274	Vista Alegre do Alto	0,744	0,726	0,84	0,676
274	Dumont	0,744	0,72	0,849	0,674
274	Arealva	0,744	0,718	0,84	0,683
274	Itápolis	0,744	0,738	0,836	0,667
274	Torrinha	0,744	0,734	0,852	0,658
274	Bento de Abreu	0,744	0,706	0,82	0,712
274	Leme	0,744	0,729	0,851	0,665
274	São Manuel	0,744	0,735	0,805	0,695
283	Mira Estrela	0,743	0,697	0,806	0,731
283	Promissão	0,743	0,724	0,85	0,666
283	Guataporá	0,743	0,724	0,822	0,688
283	Santa Cruz da Esperança	0,743	0,719	0,832	0,686
283	Nova Luzitânia	0,743	0,705	0,808	0,719
283	Macaubal	0,743	0,72	0,844	0,676
283	Mairinque	0,743	0,721	0,831	0,684
290	Lindóia	0,742	0,722	0,864	0,654
290	Bocaina	0,742	0,741	0,84	0,656
290	Cafelândia	0,742	0,714	0,867	0,661
290	Itapeverica da Serra	0,742	0,699	0,852	0,687
290	Pedranópolis	0,742	0,698	0,854	0,684
290	Dolcinópolis	0,742	0,699	0,825	0,709
290	Lourdes	0,742	0,697	0,816	0,717
297	Monte Castelo	0,741	0,706	0,814	0,709
297	Jumirim	0,741	0,721	0,863	0,655
297	Miguelópolis	0,741	0,712	0,863	0,661
297	João Ramalho	0,741	0,701	0,818	0,71
297	Anhumas	0,741	0,683	0,845	0,706
297	Teodoro Sampaio	0,741	0,699	0,856	0,679
297	Dirce Reis	0,741	0,686	0,842	0,704
297	Alfredo Marcondes	0,741	0,682	0,84	0,71
297	Motuca	0,741	0,685	0,859	0,691

306	Estiva Gerbi	0,74	0,716	0,815	0,695
306	Brotas	0,74	0,724	0,815	0,688
306	Santópolis do Aguapeí	0,74	0,68	0,83	0,719
306	Macedônia	0,74	0,705	0,852	0,675
306	Ibirá	0,74	0,741	0,841	0,65
306	Rifaina	0,74	0,713	0,824	0,69
306	Estrela do Norte	0,74	0,693	0,818	0,714
306	Aramina	0,74	0,723	0,856	0,656
314	Pederneiras	0,739	0,738	0,812	0,673
314	Guaiçara	0,739	0,697	0,853	0,679
314	Santa Mercedes	0,739	0,683	0,847	0,699
314	Piracaia	0,739	0,758	0,851	0,625
314	Manduri	0,739	0,73	0,818	0,675
314	Nova Granada	0,739	0,727	0,818	0,68
314	Viradouro	0,739	0,717	0,823	0,683
321	Quatá	0,738	0,706	0,814	0,7
321	Nova Aliança	0,738	0,71	0,826	0,684
321	Santa Isabel	0,738	0,7	0,834	0,689
321	Dourado	0,738	0,718	0,811	0,689
321	Cabreúva	0,738	0,717	0,828	0,678
321	Ferraz de Vasconcelos	0,738	0,691	0,828	0,703
321	Onda Verde	0,738	0,693	0,863	0,671
321	Santa Ernestina	0,738	0,716	0,802	0,699
321	Mirassolândia	0,738	0,704	0,829	0,69
330	Vargem Grande do Sul	0,737	0,721	0,863	0,643
330	Pindorama	0,737	0,726	0,842	0,654
330	Santa Gertrudes	0,737	0,723	0,847	0,654
330	Roseira	0,737	0,691	0,823	0,704
330	Cubatão	0,737	0,716	0,821	0,681
330	Santa Lúcia	0,737	0,696	0,818	0,703
330	Parapuã	0,737	0,693	0,83	0,696
330	Guaraci	0,737	0,698	0,84	0,682
330	Braúna	0,737	0,725	0,83	0,664
339	Pariquera-Açu	0,736	0,682	0,862	0,678
339	Iepê	0,736	0,7	0,814	0,7
339	Conchas	0,736	0,725	0,837	0,658
339	Charqueada	0,736	0,72	0,82	0,675
339	Turmalina	0,736	0,724	0,817	0,675
339	Pereiras	0,736	0,717	0,873	0,637
345	Itapevi	0,735	0,687	0,855	0,677
345	Santa Branca	0,735	0,706	0,828	0,678
345	Glicério	0,735	0,735	0,858	0,63
345	Embu	0,735	0,7	0,839	0,676
345	Aspásia	0,735	0,699	0,864	0,657

345	Nova Independência	0,735	0,675	0,827	0,711
345	Tabapuã	0,735	0,726	0,82	0,666
345	Jardinópolis	0,735	0,728	0,853	0,64
345	Buritizal	0,735	0,743	0,83	0,643
345	Presidente Alves	0,735	0,711	0,811	0,689
345	Valentim Gentil	0,735	0,708	0,81	0,692
356	Cássia dos Coqueiros	0,734	0,68	0,864	0,673
356	Cristais Paulista	0,734	0,682	0,802	0,682
356	Divinolândia	0,734	0,72	0,85	0,645
356	Cajobi	0,734	0,714	0,822	0,674
356	Rincão	0,734	0,701	0,826	0,682
356	Bernardino de Campos	0,734	0,713	0,838	0,662
362	Lucianópolis	0,733	0,736	0,809	0,662
362	Jarinu	0,733	0,723	0,826	0,659
362	Ariranha	0,733	0,73	0,813	0,663
362	Santa Clara d'Oeste	0,733	0,712	0,804	0,687
362	Monte Mor	0,733	0,713	0,863	0,639
362	Bananal	0,733	0,693	0,872	0,653
362	Pradópolis	0,733	0,738	0,822	0,65
362	Iacri	0,733	0,701	0,822	0,655
370	Itapeva	0,732	0,702	0,803	0,697
370	Paranapuã	0,732	0,712	0,842	0,655
370	Fartura	0,732	0,699	0,867	0,648
370	Palestina	0,732	0,717	0,848	0,645
370	Santo Expedito	0,732	0,664	0,828	0,714
370	Salesópolis	0,732	0,687	0,829	0,69
370	Quintana	0,732	0,689	0,811	0,703
370	Guarani d'Oeste	0,732	0,682	0,806	0,714
370	Piacatu	0,732	0,681	0,843	0,684
370	Pontes Gestal	0,732	0,705	0,805	0,69
370	Engenheiro Coelho	0,732	0,72	0,815	0,668
381	Tambaú	0,731	0,729	0,858	0,624
381	Castilho	0,731	0,688	0,827	0,686
381	Marinópolis	0,731	0,681	0,825	0,694
381	Guararema	0,731	0,729	0,817	0,656
381	Meridiano	0,731	0,717	0,817	0,667
381	Luís Antônio	0,731	0,709	0,822	0,671
381	Franco da Rocha	0,731	0,702	0,852	0,654
388	Altinópolis	0,73	0,726	0,843	0,635
388	Casa Branca	0,73	0,727	0,835	0,64
388	Mineiros do Tietê	0,73	0,719	0,823	0,658
388	Sagres	0,73	0,692	0,83	0,677
388	Embaúba	0,73	0,723	0,84	0,641
388	Óleo	0,73	0,713	0,858	0,637

388	Borborema	0,73	0,71	0,831	0,658
388	Bertioga	0,73	0,727	0,817	0,654
388	Patrocínio Paulista	0,73	0,696	0,826	0,678
388	Adolfo	0,73	0,71	0,844	0,648
388	Itajobi	0,73	0,727	0,832	0,644
388	Ipiguá	0,73	0,696	0,839	0,666
400	Lavrinhas	0,729	0,665	0,823	0,707
400	Cerqueira César	0,729	0,71	0,821	0,666
400	Serrana	0,729	0,713	0,835	0,65
400	Salto de Pirapora	0,729	0,699	0,834	0,665
400	Laranjal Paulista	0,729	0,732	0,829	0,639
400	Socorro	0,729	0,737	0,828	0,634
400	Caiabu	0,729	0,682	0,823	0,691
400	Zacarias	0,729	0,695	0,826	0,674
400	Chavantes	0,729	0,713	0,828	0,655
409	Álvares Florence	0,728	0,701	0,806	0,683
409	Cajamar	0,728	0,713	0,81	0,668
409	São Lourenço da Serra	0,728	0,704	0,823	0,666
409	Reginópolis	0,728	0,715	0,817	0,66
409	Santa Albertina	0,728	0,716	0,809	0,665
409	Tuiuti	0,728	0,702	0,871	0,63
409	Guaimbê	0,728	0,675	0,83	0,689
409	Sabino	0,728	0,708	0,813	0,671
409	Santa Cruz das Palmeiras	0,728	0,746	0,815	0,635
418	Ubirajara	0,727	0,689	0,829	0,674
418	Pirapora do Bom Jesus	0,727	0,679	0,81	0,698
418	Herculândia	0,727	0,68	0,809	0,698
418	Flora Rica	0,727	0,668	0,796	0,723
418	Emilianópolis	0,727	0,69	0,805	0,691
418	Igaraçu do Tietê	0,727	0,691	0,838	0,664
418	Ipaussu	0,727	0,713	0,828	0,65
418	Pardinho	0,727	0,718	0,821	0,652
426	Nova Guataporanga	0,726	0,707	0,842	0,644
426	Tarabai	0,726	0,666	0,823	0,697
426	Murutinga do Sul	0,726	0,703	0,847	0,643
426	Iguape	0,726	0,691	0,847	0,653
430	Clementina	0,725	0,704	0,821	0,66
430	Barrinha	0,725	0,711	0,829	0,646
430	Paulo de Faria	0,725	0,721	0,8	0,662
430	Valparaíso	0,725	0,719	0,825	0,643
430	Ilha Comprida	0,725	0,696	0,821	0,66
430	Guapiaçu	0,725	0,728	0,866	0,605
430	Dois Córregos	0,725	0,725	0,853	0,616
430	Pinhalzinho	0,725	0,707	0,808	0,666

430	Itapuí	0,725	0,716	0,841	0,633
430	Vitória Brasil	0,725	0,686	0,811	0,685
430	Pontal	0,725	0,718	0,838	0,633
430	Pacaembu	0,725	0,717	0,843	0,631
442	Lupércio	0,724	0,679	0,83	0,674
442	Mesópolis	0,724	0,674	0,847	0,666
442	Itirapina	0,724	0,734	0,813	0,636
442	Mirante do Paranapanema	0,724	0,67	0,841	0,674
446	Pitangueiras	0,723	0,699	0,83	0,651
446	Taciba	0,723	0,682	0,809	0,684
446	Jaci	0,723	0,7	0,818	0,659
446	Gastão Vidigal	0,723	0,727	0,817	0,635
446	Rinópolis	0,723	0,696	0,843	0,644
446	São Francisco	0,723	0,705	0,814	0,658
452	Trabiju	0,722	0,666	0,811	0,697
452	Arco-Íris	0,722	0,671	0,809	0,694
452	Cosmorama	0,722	0,705	0,849	0,63
452	Alvinlândia	0,722	0,721	0,791	0,659
452	Palmares Paulista	0,722	0,698	0,837	0,645
452	Queluz	0,722	0,665	0,823	0,687
452	Cardoso	0,722	0,695	0,853	0,636
452	Panorama	0,722	0,695	0,853	0,636
460	Ribeirão dos Índios	0,721	0,661	0,809	0,701
460	Anhembi	0,721	0,681	0,863	0,637
460	Aparecida d'Oeste	0,721	0,697	0,804	0,67
460	Capão Bonito	0,721	0,675	0,826	0,671
460	Lavinia	0,721	0,698	0,82	0,655
460	Martinópolis	0,721	0,703	0,832	0,641
460	Parisi	0,721	0,72	0,842	0,619
460	Rubiácea	0,721	0,684	0,82	0,668
460	Uchoa	0,721	0,708	0,823	0,644
469	Itapura	0,72	0,682	0,813	0,673
469	Lutécia	0,72	0,67	0,846	0,659
469	Icém	0,72	0,716	0,806	0,646
469	Caconde	0,72	0,701	0,858	0,62
469	São João das Duas Pontes	0,72	0,675	0,806	0,686
469	Cananéia	0,72	0,677	0,806	0,649
469	São Bento do Sapucaí	0,72	0,719	0,812	0,638
476	Gavião Peixoto	0,719	0,687	0,802	0,676
476	Mombuca	0,719	0,746	0,82	0,607
476	Guaraçaí	0,719	0,699	0,803	0,663
476	Guariba	0,719	0,712	0,811	0,645
476	Novais	0,719	0,712	0,822	0,634
476	Iperó	0,719	0,68	0,814	0,672

476	Angatuba	0,719	0,693	0,827	0,648
476	Itaporanga	0,719	0,681	0,835	0,653
476	Paraibuna	0,719	0,709	0,815	0,642
476	Coroados	0,719	0,704	0,816	0,648
476	Platina	0,719	0,691	0,824	0,652
476	Planalto	0,719	0,683	0,853	0,639
476	Salmourão	0,719	0,678	0,846	0,649
489	Mariópolis	0,718	0,684	0,83	0,651
489	Narandiba	0,718	0,659	0,839	0,67
489	Dobrada	0,718	0,691	0,818	0,655
489	Guará	0,718	0,71	0,826	0,63
489	Paulistânia	0,718	0,683	0,817	0,663
494	Paranapanema	0,717	0,697	0,839	0,631
494	Itobi	0,717	0,697	0,82	0,646
494	Jacupiranga	0,717	0,687	0,832	0,644
494	Ocaçu	0,717	0,679	0,83	0,653
494	Getulina	0,717	0,696	0,813	0,652
494	Campina do Monte Alegre	0,717	0,687	0,846	0,634
500	Piedade	0,716	0,694	0,848	0,624
500	Júlio Mesquita	0,716	0,659	0,813	0,686
502	Severínia	0,715	0,709	0,807	0,638
502	Queiroz	0,715	0,662	0,811	0,681
502	Pedregulho	0,715	0,716	0,82	0,623
502	Nova Canaã Paulista	0,715	0,673	0,806	0,623
502	Morungaba	0,715	0,726	0,802	0,627
502	Flórida Paulista	0,715	0,702	0,807	0,646
502	Aguaí	0,715	0,703	0,858	0,606
509	Santo Antônio do Jardim	0,714	0,703	0,835	0,62
509	Itaquaquetuba	0,714	0,665	0,844	0,648
509	Torre de Pedra	0,714	0,679	0,829	0,647
509	Nantes	0,714	0,655	0,79	0,702
509	Avai	0,714	0,674	0,83	0,65
509	Populina	0,714	0,699	0,804	0,647
515	Florínia	0,713	0,678	0,82	0,652
515	Guarantã	0,713	0,698	0,832	0,623
515	Nipoã	0,713	0,701	0,814	0,636
515	Cajuru	0,713	0,693	0,825	0,633
515	Irapuã	0,713	0,688	0,844	0,624
515	Bom Jesus dos Perdões	0,713	0,716	0,802	0,631
515	Itaí	0,713	0,692	0,83	0,63
522	Alambari	0,712	0,682	0,805	0,658
522	Ribeirão Bonito	0,712	0,712	0,811	0,625
522	Morro Agudo	0,712	0,716	0,836	0,604
522	Biritiba Mirim	0,712	0,71	0,795	0,64

522	Irapuru	0,712	0,691	0,839	0,622
522	Uru	0,712	0,678	0,832	0,639
528	Piquerobi	0,711	0,669	0,836	0,644
528	Jaborandi	0,711	0,679	0,845	0,627
528	Barão de Antonina	0,711	0,676	0,82	0,649
528	Paulicéia	0,711	0,692	0,811	0,64
528	Igaratá	0,711	0,683	0,855	0,616
528	Ribeirão Corrente	0,711	0,688	0,814	0,642
534	Ibiúna	0,71	0,7	0,832	0,614
534	Colômbia	0,71	0,689	0,802	0,647
534	Monteiro Lobato	0,71	0,692	0,826	0,627
534	São Miguel Arcanjo	0,71	0,708	0,799	0,633
534	Apiai	0,71	0,662	0,835	0,647
534	Timburi	0,71	0,688	0,826	0,629
534	Brejo Alegre	0,71	0,702	0,826	0,618
534	Taiacu	0,71	0,701	0,814	0,628
542	Taguaí	0,709	0,69	0,818	0,631
542	Gália	0,709	0,684	0,823	0,634
542	Juquitiba	0,709	0,68	0,791	0,662
542	Sandovalina	0,709	0,665	0,812	0,659
546	Ibirarema	0,708	0,692	0,817	0,628
546	Conchal	0,708	0,699	0,827	0,614
548	Sarapuí	0,707	0,699	0,814	0,621
548	Itirapuã	0,707	0,673	0,826	0,636
550	Campos Novos Paulista	0,706	0,67	0,824	0,638
550	Itatinga	0,706	0,685	0,841	0,61
550	Cesário Lange	0,706	0,715	0,804	0,611
550	Santo Antônio do Pinhal	0,706	0,685	0,812	0,632
554	Borebi	0,705	0,674	0,846	0,615
554	Bofete	0,705	0,7	0,821	0,609
554	Itaju	0,705	0,696	0,823	0,613
554	Restinga	0,705	0,664	0,826	0,639
554	Avanhandava	0,705	0,688	0,817	0,623
554	Ribeirão Grande	0,705	0,643	0,807	0,676
560	Euclides da Cunha Paulista	0,704	0,663	0,802	0,655
560	Araçariguama	0,704	0,717	0,814	0,597
560	Tabatinga	0,704	0,7	0,818	0,609
560	Canas	0,704	0,646	0,797	0,677
560	Salto Grande	0,704	0,664	0,825	0,637
565	Iporanga	0,703	0,637	0,816	0,668
565	Itararé	0,703	0,668	0,803	0,649
565	Porangaba	0,703	0,696	0,864	0,578
565	São Pedro do Turvo	0,703	0,661	0,826	0,636
565	Fernão	0,703	0,668	0,843	0,617

565	Jeriquara	0,703	0,68	0,814	0,628
565	Riolândia	0,703	0,677	0,817	0,629
565	Francisco Morato	0,703	0,659	0,815	0,647
565	Ibaté	0,703	0,681	0,814	0,627
574	Santo Antônio de Posse	0,702	0,718	0,838	0,576
574	Pontalinda	0,702	0,677	0,847	0,604
574	Santo Antônio da Alegria	0,702	0,69	0,83	0,604
574	Luiziânia	0,702	0,682	0,815	0,623
578	São Sebastião da Grama	0,701	0,689	0,82	0,609
578	Taquarituba	0,701	0,7	0,811	0,606
578	Pratânia	0,701	0,681	0,798	0,633
581	Ubarana	0,7	0,672	0,844	0,604
581	Juquiá	0,7	0,654	0,823	0,637
581	Alto Alegre	0,7	0,683	0,817	0,616
584	Barbosa	0,699	0,676	0,843	0,599
584	Joanópolis	0,699	0,707	0,824	0,585
584	Suzanápolis	0,699	0,665	0,813	0,631
584	Capela do Alto	0,699	0,673	0,823	0,617
584	Vargem	0,699	0,69	0,839	0,591
589	Ribeira	0,698	0,635	0,797	0,673
590	São Luís do Paraitinga	0,697	0,691	0,826	0,593
590	Guzolândia	0,697	0,676	0,808	0,621
590	Areias	0,697	0,627	0,803	0,672
590	Caiuá	0,697	0,665	0,802	0,635
590	Miracatu	0,697	0,645	0,803	0,653
590	Potim	0,697	0,651	0,806	0,646
596	Espírito Santo do Turvo	0,696	0,675	0,819	0,609
596	Pedro de Toledo	0,696	0,654	0,812	0,634
596	Pracinha	0,696	0,658	0,814	0,629
599	Elias Fausto	0,695	0,701	0,822	0,583
599	Areiópolis	0,695	0,686	0,823	0,594
601	Cajati	0,694	0,658	0,832	0,611
601	Cabrália Paulista	0,694	0,667	0,811	0,619
603	Itaberá	0,693	0,652	0,803	0,636
603	Lagoinha	0,693	0,686	0,797	0,609
603	São José da Bela Vista	0,693	0,679	0,844	0,58
606	Ouro Verde	0,692	0,666	0,814	0,612
607	Eldorado	0,691	0,633	0,847	0,615
608	Pilar do Sul	0,69	0,674	0,82	0,594
608	Coronel Macedo	0,69	0,653	0,811	0,619
610	Sarutaiá	0,688	0,679	0,794	0,603
610	Álvaro de Carvalho	0,688	0,669	0,805	0,605
612	Guareí	0,687	0,692	0,805	0,583
612	Altair	0,687	0,698	0,8	0,581

614	Santa Maria da Serra	0,686	0,688	0,82	0,571
614	Serra Azul	0,686	0,697	0,81	0,572
616	Arandu	0,685	0,675	0,806	0,592
617	São José do Barreiro	0,684	0,666	0,813	0,591
617	Cunha	0,684	0,672	0,826	0,576
619	Tapiraí	0,681	0,647	0,846	0,578
619	Boa Esperança do Sul	0,681	0,692	0,811	0,562
621	Arapeí	0,68	0,634	0,812	0,612
621	Canitar	0,68	0,658	0,791	0,605
621	Itaóca	0,68	0,627	0,787	0,637
624	Taquarivaí	0,679	0,617	0,811	0,626
625	Quadra	0,678	0,7	0,822	0,541
625	Nazaré Paulista	0,678	0,681	0,818	0,559
625	Silveiras	0,678	0,657	0,812	0,584
628	Itariri	0,677	0,642	0,837	0,577
628	Pedra Bela	0,677	0,671	0,796	0,581
628	Marabá Paulista	0,677	0,65	0,809	0,591
631	Guapiara	0,675	0,634	0,806	0,602
632	Iaras	0,674	0,664	0,848	0,543
633	Sete Barras	0,673	0,651	0,832	0,562
634	Balbinos	0,669	0,69	0,809	0,537
635	Tejupá	0,668	0,668	0,794	0,563
636	Buri	0,667	0,642	0,799	0,578
637	Riversul	0,664	0,634	0,799	0,577
638	Itapirapuã Paulista	0,661	0,595	0,816	0,594
639	Bom Sucesso de Itararé	0,66	0,605	0,775	0,613
639	Barra do Chapéu	0,66	0,617	0,779	0,599
640	Redenção da Serra	0,657	0,633	0,799	0,56
642	Natividade da Serra	0,655	0,664	0,814	0,52
643	Nova Campina	0,651	0,598	0,799	0,577
644	Barra do Turvo	0,641	0,625	0,792	0,532
645	Ribeirão Branco	0,639	0,592	0,797	0,553

Classificação	Índices
O índice varia de zero até 1, sendo considerado:	IDHM: Geral
Muito Alto , de 0,800 a 1	IDHM-R: Renda
Alto , de 0,700 a 0,799	IDHM-L: Longevidade
Médio de 0,600 a 0,699	IDHM-E: Educação
Baixo de 0,500 a 0,599	O IDHM é a média geométrica entre IDHM-R, IDHM-L e IDHM-E.
Muito Baixo de 0,000 a 0,499	

Fonte: IBGE (2015). Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br>>.