

Uma Investigação sobre a Qualidade do Ensino e a Produção Científica nos Cursos Superiores de Ciências Contábeis do Estado de Pernambuco

Autoria: José Francisco Ribeiro Filho, Jorge Expedito de Gusmão Lopes, Felipe Dantas Cassimiro da Silva, Marcleide Maria Macêdo Pederneiras, Umbelina Cravo Teixeira Lagioia, José Jassuipe da Silva Morais

RESUMO

Este estudo objetivou identificar os efeitos dos preceitos legais de qualidade sobre o ensino e a pesquisa científica dos cursos superiores de Ciências Contábeis do estado de Pernambuco, através de uma análise crítica das relações mecanicistas e orgânicas oriundas das atividades desenvolvidas pelos docentes do curso em estudo. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa direta, no período de junho a setembro de 2006, onde foram direcionados questionários aos coordenadores e aos alunos do curso supracitado, com o intuito de identificar os esforços institucionais de educação e a percepção em relação à qualidade de ensino, respectivamente. Conclui-se que os preceitos emanados na legislação específica (LDB) não contemplam a melhoria do ensino em uma de suas principais vertentes, a ação didático-pedagógica dos docentes e a saída mais eficaz para uma mudança significativa a qualidade de atuação docente seria a flexibilização das grades curriculares dos cursos de graduação, com opcionalidade de um número de disciplinas eletivas, que oportunizassem aos graduandos, futuros docentes de contabilidade, um universo de saberes didático-pedagógico de habilidades e competências educacionais que melhor possibilitassem os procedimentos da transmissão do conhecimento, meio básico para a percepção do Saber.

1 INTRODUÇÃO

A temática ensino e aprendizagem tem sido uma constante não apenas entre educadores exclusivamente da área didático-pedagógica, mas de todas as áreas de ensino. Isto porque, os avanços que ocorrem em todas as áreas da atividade humana estão se transformando em dinâmicas cada vez mais velozes nas últimas décadas, acentuando assim as exigências no que se refere à qualidade e a eficiência dos resultados. Este processo evolutivo impacta fortemente nos requisitos de formação do profissional contemporâneo, tendo em vista a impossibilidade de uma dissociação dos avanços científicos e tecnológicos do processo educacional, principalmente no Ensino Superior.

No entanto, o acompanhamento que vem sendo realizado pelo Ministério da Educação, Cultura e Desportos (MEC), através de avaliações e levantamentos, tem mostrado a baixa qualidade da educação superior de um modo geral. Não são todas as instituições que obtêm a qualificação máxima em todos os cursos, e mantê-lo também é um desafio constante. Entre diversos aspectos abordados na avaliação da Instituição de Ensino Superior, observa-se a titulação dos docentes e o desenvolvimento de pesquisas. Contudo é importante saber, conforme o pedagogo Lampert (1999, p. 67), que:

[...] a valorização, em termos de titulação, não garante necessariamente que o docente esteja aperfeiçoando na sua ação docente e interagindo com as novas tecnologias educativas, uma vez que os programas de pós-graduação *stricto sensu*, com raras exceções, priorizam a pesquisa em detrimento do ensino. Daí a importância de o docente, além do conteúdo propriamente dito, ter também uma atualização em termos de ação pedagógica.

Ainda nesse contexto geral da educação no Brasil, Sudbrack *apud* Lampert (1999, p. 67) alerta, desde então, para a preocupação primeira das Instituições de Ensino Superior “que estavam mais voltadas à formação profissional do que para a formação da inteligência, criação e recriação da cultura. Domesticando e aprisionando a inteligência do aluno ao invés de desenvolvê-la”.

A problemática educacional é latente em campos específicos do saber aplicado como a Contabilidade, que desenvolvem verdadeiros centros de treinamento de recursos humanos, com pouca ou nenhuma preocupação com a formação integral do contador, em outras palavras, são feitas cópias do conhecimento alheio na transmissão dos professores para seus alunos. (MARION, 2003)

Conforme autores consagrados da área educacional de Ensino Superior [(LUCKESI, 1997); (PIMENTA & ANASTASIOU, 2002); (TEODORO & VASCONCELOS, 2003); (MASSETO, 2003)], o domínio do conhecimento técnico sobre determinada matéria/disciplina não é fator único para que ocorra sucesso ao exercício da prática docente. Faz-se necessário que os docentes estejam conscientes, como educadores, que existem outras variáveis que interferem no processo ensino-aprendizagem. Ou seja, o perfil do professor, os métodos e técnicas de ensino, entre outros são fatores que influenciam a qualidade do ensino.

2 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVOS

O cenário, anteriormente citado, de transformações de ordem econômica, política, sociocultural que caracterizam a sociedade atual, traz à tona a reflexão sobre a necessidade de uma reavaliação do processo de formação dos diversos profissionais nas Instituições de Ensino Superior.

O ensinar e o apreender do saber, embora sejam atividades antigas e extremamente importantes na construção do que se tem atualmente, em termos de progresso sócio-cultural e tecnológico, nunca deixaram de ter problemas, principalmente, quando se direciona o foco ao curso de Bacharelado em Ciências Contábeis, ao analisar o conteúdo de sua grade curricular em relação ao processo de formação docente, pois, um número acima da expectativa e com os mais diferentes vieses de cursos superiores, possui uma formação docente adequada ao realizar o curso de Licenciatura. No entanto, o curso em estudo, em toda sua grade curricular, não oferece nenhuma disciplina metodológico-didático-pedagógica em Pernambuco.

Paralelamente a este cenário, o Governo Federal tem formulado inúmeras políticas em busca de propiciar a melhoria das atividades de docência desenvolvida pelas Instituições de Ensino Superior. Dentre as três atividades básicas das universidades: ensino, pesquisa e extensão, o ensino, particularmente, tem sido alvo das principais exigências formuladas pelo Governo em busca da melhoria de qualidade dos serviços prestados pelas universidades.

Como forma de incentivar, ou melhor dizendo, forçar o corpo docente das instituições a buscar uma melhoria de qualificação através dos cursos de mestrado e doutorado, o Governo Federal publicou, em 20 de dezembro de 1996, a lei 9.394, estabelecendo as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa lei trata da educação nacional em todos os níveis e destaca para a Educação Superior vários artigos, dentre os quais o artigo 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 um 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. (LEI 9.394/96 – Diretrizes e Bases da educação nacional)

Não querendo adentrar na discussão de forma e essência do processo legislativo do país, acredita-se que os normatizadores refletem os anseios da sociedade. Tendo isso em mente, é possível refletir sobre alguns conceitos legais direcionados à educação superior, pois sabendo que não existe nenhuma outra exigência na lei que não seja o dispositivo legal

anteriormente citado, transparece em seu texto o entendimento conceitual que a qualidade de um corpo docente está exclusivamente ligada a sua qualificação em mestrado e/ou doutorado, bem como o seu regime de dedicação integral à docência.

Desta forma, faz-se necessário uma análise crítica sobre os preceitos normativos de qualidade docente, haja vista que a referida atividade é uma profissão como qualquer outra e para tanto requer um preparo direcionado.

Busca-se, com isso, uma análise estruturalista em termos de atuação metodológico-didático-pedagógica docente em Ciências Contábeis no Estado de Pernambuco, acreditando que a qualificação em nível de Mestrado e/ou Doutorado não dispensa a necessidade de um repensar em termos de formação docente, tendo em vista não só o paradigma mecanicista do curso de bacharelado, como também a clara inclinação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* para a pesquisa ou mercado.

Portanto, objetivando aprofundar as questões relativas ao processo formativo dos profissionais docentes, discutindo o curso de pós-graduação *stricto sensu* na área específica e sua articulação com os aspectos que possibilitarão ao egresso desenvolver a docência nas diversas instituições de ensino superior, emerge o seguinte questionamento:

Estarão os preceitos legais de qualificação em mestrado e doutorado docente, concernente ao processo de melhoria do ensino superior, impactando significativamente na qualidade dos cursos de Ciências Contábeis no Estado de Pernambuco, em termos de ação didático-pedagógica de ensino e de atividades de produção científica?

Com base na questão formulada, definem-se os seguintes objetivos:

Objetivo Geral

Identificar os efeitos dos preceitos (ou conceitos) legais de qualidade sobre o ensino e a pesquisa científica dos cursos superiores de Ciências Contábeis de Pernambuco, através de uma análise crítica das relações mecanicistas e orgânicas oriundas das atividades desenvolvidas pelos docentes do curso em estudo.

Específicos

Aprofundar a investigação da Revisão da Literatura sobre a temática enfocada;

Estabelecer critérios de análise de qualidade de ensino no Estado e da produção científica dos docentes no Estado;

Coletar dados, através de parâmetros pré-estabelecidos, sobre níveis de qualidade de ensino nas IES's no tocante a desenvolvimento de ações metodológico-didático-pedagógicas, bem como sobre a produção científica dos corpos docentes;

Estabelecer critérios de análise de dados (Testes estatísticos) e de comparação entre as Instituições de Ensino Superior;

Detectar problemas concernentes à formação e atuação dos docentes em Ciências Contábeis no Estado de Pernambuco, através de uma análise quali-quantitativa dos dados levantados.

3 RELEVÂNCIA DO ESTUDO

A problemática da educação contábil vem colocando em pauta uma das funções da formação superior que é tornar o aluno um ser reflexivo, desenvolvendo o senso crítico, com leitura da realidade, que por meio desta possa realizar questionamentos, pesquisar soluções, gerir conhecimentos com fins de desaguar na **percepção do Saber**. E isto naturalmente deve partir da metodologia de ensino empregada pelo professor, que através de sua formação

técnico-científica, prática, pedagógica e política, se utiliza do melhor proceder para as diversas situações educacionais. (VASCONCELOS, 1996, pp.24-34).

Logo, a necessidade de se discutir o curso de Ciências Contábeis como formador de docentes advém do fato concreto da falta ou da deficiência de disciplinas metodológico-pedagógicas na graduação, nas especializações *lato sensu* e na pós-graduação *stricto sensu*, o que faz do futuro professor um grande conhecedor da técnica, mas sem qualquer trato com a metodologia de ensino e a didática, desbancando em um processo mecânico de transmissão pura e desvinculada da técnica e da prática contábil. Marion (2003) elucida tal passagem ao afirmar que:

[...] apesar dos educadores modernos defenderem que o processo ensino-aprendizagem deve estar centrado no aluno, vemos com tristeza que o ensino tradicional, centrado no professor, continua prevalecendo.

Por tanto, tal investigação contribuiu para um aprofundamento analítico da problemática do Ensino Contábil no Estado, tendo em vista que o estudo proposto buscou identificar e comprovar fatores que interferem na qualidade de ensino no Estado de Pernambuco.

4 PRINCIPAIS MARCOS TEÓRICOS

Atualmente, vem se desenvolvendo, com maior frequência, estudos e debates acadêmicos acerca da formação de professores de todos os níveis [(CUNHA, 1989); (VASCONCELOS, 1996; TEODORO & VASCONCELOS, 2003); (MOREIRA, 1996); (LUCKESI, 1997); (ALVES, 1999); (MORIN, 2000); (GARCIA, 2001); (PIMENTA & ANASTASIOU, 2002); (MASSETO, 2003)]. Contudo, quando se traz as atenções dessas discussões para o ensino superior, percebe-se que o foco das inquietações está na constatação que a graduação, mais do que capacitar o aluno para o exercício de uma determinada profissão, deve prepará-lo para atender as exigências de um mercado altamente flexível e ágil. Ou seja, é na qualificação superior que se espera formar indivíduos capazes de, com rapidez, originalidade e eficiência, adaptarem-se às necessidades de cada momento, com visão crítica do meio no qual estarão atuando e com responsabilidade, não apenas como profissionais, mas também como cidadãos.

Vários são os fatores que intervêm no processo de formação do profissional, no entanto a atuação do professor é um dos determinantes significativos deste processo (WAISELFISZ, 2000, p. 27). Pois, como ressalta Moreira (1997, pp. 65-66), dentro do quadro de movimentação das Instituições de Ensino Superior em busca da melhoria de sua qualidade, na grande maioria das vezes parte da responsabilidade tem recaído sobre os docentes. No entanto, a atribuição dessa responsabilidade não pode estar desvinculada da preocupação com a discussão do efetivo papel do professor no processo educacional, e como ele foi, está sendo ou deveria ser preparado para executar, de forma satisfatória, este papel.

O exercício da docência adiciona *status*, valorização do profissional. Ou seja, diversos profissionais liberais acumulam suas profissões de origem e o magistério, apresentando-se como advogados, médicos, contadores, economistas, físicos, etc., seguido pelo título de professor universitário, sendo freqüente, também, a utilização deste tipo de identificação em placas, cartões e receiptuários (PIMENTA & ANASTASIOU, 2002, p. 35). Contudo, como afirmam ainda as autoras, somente o título de docente sugere uma percepção de menosprezo, por se confundir com aqueles que atuam no ensino fundamental e médio.

O ingresso nas últimas décadas, devido a grande oferta de vagas, de profissionais liberais, ex-empregados, para o exercício da docência superior tem levado a crer que a carreira docente é alternativa, na falta de outras oportunidades profissionais (PIMENTA &

ANASTASIOU, 2002, p. 35). Isto traz implicações sérias, na medida que ser professor por opção é bem diferente de “virar” professor por falta de opções.

O professor, como qualquer outro profissional, necessita de uma preparação especializada para que desempenhe adequadamente as suas atribuições (ZABALZA, 2002, p. 108). Todavia, existe a crença de que o exercício da docência é um “dom”, no qual se nasce com ele ou aprende-se na prática efetiva da docência. Isto é, como ressalta Godoy (1996, p. 100), a vocação para o exercício de qualquer profissão é importante, no entanto, não basta conhecer a fundo um assunto para poder ensiná-lo. Ou ainda, nas palavras de Moreira (1997, p. 66), existe a idéia popular de que um bom professor leciona qualquer coisa, para quaisquer alunos, em quaisquer circunstâncias.

Então, a reflexão sobre a atuação educacional permeia-se sobre a compreensão que a Universidade (ou Faculdade) como uma Instituição terá seu valor atribuído e reconhecido pela sociedade e a relevância do papel do professor como produto emanado dos valores e interesses deste meio. Como expõe Cunha (1989, p. 28):

Estudar, pois, o professor como ser contextualizado nos parece da maior importância. É o reconhecimento do seu papel e o conhecimento de sua realidade que poderão favorecer a intervenção no seu desempenho.

Parece, portanto que, quando se fala em atuação docente, se deve partir da indagação sobre o que determina o desempenho do professor na prática de sala de aula, na perspectiva de que nela se realiza o ato pedagógico (CUNHA, 1989, p. 28).

No entanto, o desenvolvimento deste ato pedagógico dependerá, também, das habilidades e competências do professor como canal de aprendizagem do aluno.

É preciso entender que o processo de ensino-aprendizagem é muito mais abrangente do que o simples transmitir. O profissional da educação se define num conjunto de competências técnicas, científicas e práticas, aliadas à competência pedagógica, num contexto de comprometimento e responsabilidade. Ou seja, a função do professor é que alguém que orienta e facilita o aprendizado do aluno [(ZALBALZA, 2002); (MASSETTO, 2003)]

Segundo Schön (1987) outra perspectiva da função do professor é a prática reflexiva que mostra como os docentes resolvem problemas de modo eficaz, quando refletem sobre situações novas e inesperadas. Para Nóvoa (1995, p. 16) esta prática reflexiva “é a dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo”. Zabalza (2002, p. 126) reitera esta idéia, ressaltando que “a prática pode reforçar o hábito, mas se não for analisada, se não for submetida a comparações e esse não for modificado poderemos passar a vida inteira cometendo os mesmos erros”.

Para Vasconcelos (1996, p. 10) um dos pressupostos do bom professor seria aquele com profundo conhecimento da técnica e da prática do campo do saber ao qual se predispõe a lecionar. Detentor, porém, de um comportamento crítico e conhecedor do mundo que o cerca, habilitando-o a fazer uma análise criteriosa do assunto a ser passado e suficientemente preparado para, com base neste mesmo conhecimento, produzir um novo conhecimento.

Em outras palavras, um indivíduo que tenha a capacidade, igualmente desenvolvida, de transmitir eficaz e eficientemente os conhecimentos da disciplina (aquele que sabe ensinar); de ser um bom crítico das relações socioculturais da sociedade que o cerca e do momento histórico no qual vive (aquele que visualiza o processo de ensino-aprendizagem de forma vinculada às exigências e peculiaridade do mundo real); e de ser um bom pesquisador (aquele capaz de, por intermédio de estudos sistemáticos e de investigações empíricas, produzir o novo e induzir os alunos a também criar).

Estas características anteriormente citadas se referem, de forma geral, a formação de um bom professor. No entanto, Kertész e Lorenzoni (1991, pp. 79-94) elencam algumas

características específicas e facilitadoras do correto exercício do magistério superior, são elas: (1) comunicabilidade; (2) Comportamento Ético; (3) Equilíbrio Emocional; (4) Criatividade; (5) Boa Expressão Verbal; (6) Bom Relacionamento Interpessoal; (7) Comportamento Funcional Adequado.

Há de se ressaltar que nem todos os docentes detêm ou apresentam todas essas características. Todavia, a preocupação com suas deficiências é um dos fatores que deve ser analisado no processo de avaliação do seu envolvimento com o magistério superior.

5 HIPÓTESES DE ESTUDO

A problemática levantada possibilita a inserção de algumas hipóteses para a pesquisa desenvolvida. Suposições estas barganhadas por um processo dedutivo inicial relacionado aos objetivos explícitos da lei 9.394/96 (LDB) e a literatura pesquisada.

HIPÓTESE 1 - A Relação qualificação do corpo docente com a qualidade do ensino.

H_{1,0}: A quantidade de professores qualificados com mestrado e/ou doutorado nos corpos docentes dos Cursos Superiores de Ciências Contábeis de Pernambuco é uma determinante significativa para a qualidade do ensino em termos de ação metodológico-pedagógica docente;

H_{1,1}: A quantidade de professores qualificados com mestrado e/ou doutorado nos corpos docentes dos Cursos Superiores de Ciências Contábeis de Pernambuco não é uma determinante significativa para a qualidade do ensino em termos de ação metodológico-pedagógica docente.

HIPÓTESE 2 - A Relação regime de trabalho docente com a qualidade do ensino.

Em contabilidade a atividade de professor é secundária ou complementar da renda, pois a falta de estímulo e incentivos financeiros distancia o docente da academia. A grande maioria precisa ter um outro emprego fora da universidade, o que acaba prejudicando a preparação de aulas, realização de pesquisas, atualização do conhecimento, etc. (NOSSA, 1999). E isto se reflete no grande número de cursos noturnos não só em Pernambuco, mas também em todo o Brasil, daí a necessidade de se testar a importância desta sistemática na qualidade do ensino, haja vista que a LDB também exige, em seu artigo 52, o mínimo de um terço de professores em regime de tempo integral, ou seja:

H_{2,0}: Existe uma relação significativa entre a qualidade do ensino em termos de ação metodológico-pedagógica docente e a quantidade de professores em regime de trabalho integral nos Cursos Superiores de Ciências Contábeis de Pernambuco;

H_{2,1}: Não existe uma relação significativa entre a qualidade do ensino em termos de ação metodológico-pedagógica docente e a quantidade de professores em regime de trabalho integral nos Cursos Superiores de Ciências Contábeis de Pernambuco.

HIPÓTESE 3 - A relação qualificação do corpo docente e a produção científica.

Não tendo a intenção de desassociar o ensino da pesquisa, acredita-se, conforme anteriormente dito, que a qualificação em nível de mestrado e/ou doutorado no Brasil tenha uma inclinação maior para a produção de conhecimento (pesquisa científica), logo:

H_{3,0}: A quantidade de professores qualificados com mestrado e/ou doutorado nos corpos docentes dos Cursos Superiores de Ciências Contábeis de Pernambuco é uma determinante significativa para o volume de produção científica;

H_{3,1}: A quantidade de professores qualificados com mestrado e/ou doutorado nos corpos docentes dos Cursos Superiores de Ciências Contábeis de Pernambuco não é uma determinante significativa para o volume de produção científica.

HIPÓTESE 4 - A relação regime de trabalho docente e a produção científica.

Espera-se que um maior número de professores em regime de tempo integral proporcione uma maior disponibilidade para a produção científica, portanto:

H_{4,0}: A quantidade de professores em regime de tempo integral (ou dedicação exclusiva), nos corpos docentes dos Cursos Superiores de Ciências Contábeis de Pernambuco é uma determinante significativa para o volume de produção científica;

H_{4,1}: A quantidade de professores em regime de tempo integral (ou dedicação exclusiva), nos corpos docentes dos Cursos Superiores de Ciências Contábeis de Pernambuco não é uma determinante significativa para o volume de produção científica.

6 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Foi desenvolvida uma pesquisa de tipologia exploratório-descritiva de cunho qualitativo, preocupando-se não apenas com a mensuração dos resultados, mas como entendê-lo numa perspectiva situacional do ambiente. A investigação se utilizou de uma abordagem metodológica indutiva, com a utilização de técnicas de pesquisa direta e indireta.

No concernente à pesquisa direta, no período de junho a setembro de 2006, foram direcionados questionários aos coordenadores e aos alunos dos cursos de Ciências Contábeis no Estado de Pernambuco, com o intuito de identificar os esforços institucionais de educação e a percepção em relação à qualidade do ensino, respectivamente.

Já em relação à pesquisa indireta, de caráter documental, foram coletados dados existentes nas IES's acerca do Processo Educacional do Bacharel em Ciências Contábeis no Estado (qualificação do corpo docente efetivo, carga horária docente, etc). Especificamente em relação aos quadros docentes, a análise foi feita sobre os professores efetivos do departamento, levando em consideração a maior qualificação, a carga horária e as disciplinas lecionadas. Foi considerada também, para fins de análise, a formação (graduação) ou a qualificação (pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*) na área de educação, mesmo que esta titulação não seja a mais alta do docente.

Ainda no campo da pesquisa documental foi feito um levantamento através de *sites* de órgãos competentes de toda produção científica (artigos, livros, monografias, etc) dos docentes em estudo nos últimos 3 anos (currículo Lattes/CNPq, CAPES, etc.), acreditando que esta delimitação temporal está mais adequada aos preceitos e exigências dos órgãos que cuidam e avaliam a produção científica no país.

No concernente a delimitação da população de estudo das instituições buscou-se, através do site do INEP (<http://www.educacaosuperior.inep.gov.br>), as Instituições de Ensino Superior de Pernambuco que tiveram o curso de Ciências Contábeis reconhecido pelo MEC até o fim de 2005, tendo em mente a possibilidade de extinção do curso, em caso de não reconhecimento pelo MEC e da não formação de pelo menos uma turma. Segundo site anteriormente citado existem 24 cursos de Ciências Contábeis autorizados em Pernambuco, mas apenas 15 foram reconhecidas até 2005 (2 públicas e 13 privadas). Devido ao pequeno número de instituições na população decidiu-se, num primeiro momento, trabalhar com um censo, no entanto, devido a não disponibilização e inconsistências de dados foram eliminadas duas IES das análises, compondo-se em uma amostra intencional e não probabilística da população alvo (330 docentes foram analisados).

Delimitada as IES's que seriam analisadas, buscou-se determinar o campo de análise da qualidade do Ensino. O parâmetro escolhido foi traçar um indicador de qualidade através da percepção dos discentes sobre ações didático-pedagógicas dos docentes de suas instituições. Isto é, a população estudo da qualidade do Ensino seria todos os alunos do último período das IES's analisadas. Como a coleta se processou por visitas marcadas e programadas às Instituições, só foram analisados os questionários respondidos pelos alunos que estavam presentes em sala de aula no dia da visita, logo se configurando, também, como uma amostra intencional e não probabilística, conforme BUEREN (2003) e LOPES *et al* (2006). Foram analisados 241 questionários (53% da população de estudo)

No tocante ao instrumento de coleta da percepção dos discentes foi elaborado um questionário adaptado da pesquisa de mestrado sobre desempenho docente no curso de Ciências Econômicas da Faculdade Estadual de Apucarana (SANTOS, 2004). Isto é, o questionário teve por objetivo identificar a percepção dos alunos do último período em relação à qualidade do corpo docente em termos de ações didático-metodológico-pedagógica de forma geral, acreditando que os alunos do último período, já tiveram contato com grande parte dos professores do curso analisado. O questionário estava disposto de forma que o discente identifica-se de forma generalista o comprometimento dos professores com as ações didático-metodológico-pedagógica levantadas, num grau de "1" (0 a 20% dos docentes) a "5" (81 a 100% dos professores). Isto é, um maior comprometimento do corpo docente gerará um grau maior no indicador *QE* (Qualidade Didático-Metodológico-Pedagógica do Corpo Docente), cuja transformação em pontuação de 0 a 10 foi feita através do seguinte artifício matemático: (Grau Dado pelo Discente - 1) x 2,5. Logo, a pontuação geral dada pelo aluno no questionário é dada por:

$$\text{Pontuação}_{\text{Geral}} = \frac{\sum_{i=1}^n (X_i - 1) \cdot 2,5}{n}$$

X_i - Escala dada pelo discente na referida afirmativa do questionário (1 a 5);

n - Número de itens (afirmativas) do questionário.

Devido ao número de respondentes por IES ter sido diferente, para a mensuração da referida variável, por Instituição, utilizou-se a média aritmética simples do somatório das pontuações dadas por cada discente.

6.1 Confiabilidade (Consistência) dos Questionários

Pesquisas dessa natureza, naturalmente são postas em dúvida devido à confiabilidade dos instrumentos de coleta. Quando se constrói um questionário para verificar a percepção de pessoas sobre uma determinada problemática o que se quer na realidade é que as medições reflitam os verdadeiros resultados do questionário e estejam livres de erros aleatórios.

Segundo Pereira (2001, p. 86), medidas coerentes de um mesmo objeto são aqueles que, embora o abordem sob um aspecto específico, mantêm alguma relação entre si, já que mensuram o mesmo objeto (problema).

Na verdade, a preocupação maior nesta parte do trabalho foi verificar até que ponto o conjunto de 23 itens do questionário era capaz de proporcionar uma medida válida e confiável, dos efeitos das ações didático-pedagógica dos docentes sobre os alunos.

Para determinar a confiabilidade foi utilizado um método de verificação da consistência interna, denominado *coeficiente alfa de Cronbach*. Este método tem sido bastante usado para estimar a confiabilidade de instrumentos de medida, construído por professores e pesquisadores educacionais (GODOY, MOURA & SANTOS, 2001).

O *Alfa de Cronbach* pode variar de 0 a 1, onde "1" demonstra presença de consistência interna perfeita e "0" ausência completa de consistência interna. A maioria dos autores

pesquisados utiliza como limite inferior de aceitação o valor de 0,70 para o *Alfa de Cronbach*. Babin *et al* (2005, p. 200), define a seguinte escala para o *alfa de Cronbach*:

6.2 Tratamento Estatístico

Para testar as hipóteses levantadas na pesquisa será utilizada a técnica de Regressão Linear Multivariada, sobre uma *cross-section* das IES, sustentada na idéia de que se a regressão exige uma multiplicidade explicativa, de cunho teórico ou indutivo, não deve-se estimar Regressões Simples ou de duas variáveis. Se é adotado o modelo como “verdadeiro”, não deve-se omitir dele uma ou mais variáveis, isto é, se não for respeitado este princípio, provavelmente será obtida estimativas enviesadas dos parâmetros regressivos, pois irá se subestimar a variância verdadeira e, portanto, os erros-padrões estimados dos coeficientes de regressão (GUJARATI, 2000, pp. 197-198). Diante desta delimitação busca-se:

Primeiro: Evidências empíricas, de acordo com a Hipótese 1 e 2 do trabalho, sobre a associação relacional explicativa significativa ou não entre a qualidade didático-metodológico-pedagógica de ensino e as variáveis quantidade de mestres e doutores e quantidade de professores em regime de tempo integral em um corpo docente.

$$QE = \beta_1 + \beta_2 \cdot QCD_{Mestre} + \beta_3 \cdot QCD_{Doutor} + \beta_4 \cdot TI + e$$

Onde,

QE – é a variável que reflete a qualidade em termos de ações didático-metodológico-pedagógica do corpo docente das IES de acordo com a percepção dos discentes;

QCD_{Mestre} – é a quantidade de mestres no corpo docente;

QCD_{Doutor} – é a quantidade de doutores no corpo docente;

TI – é a quantidade de docentes em regime de tempo integral;

β_1 , β_2 e β_3 – são parâmetros regressivos a serem testados;

e – é a perturbação estocástica do modelo (erro aleatório).

Segundo: Testar, de acordo com as Hipóteses 3 e 4 da pesquisa, a associação relacional explicativa significativa ou não entre o volume de produção científica e as variáveis quantidade de mestres e doutores e a quantidade de professores em regime de tempo integral em um corpo docente.

Como nem todos os docentes pesquisados tem o “Currículo Lattes”, só foram considerados os que estavam cadastrados no banco de dados do CNPq (159 dos 340 pesquisados) e desta forma a análise estatística só foi possível através de um relacionamento individual entre o volume de produção e os atributos qualitativos de cada docente. Segundo Gujarati (2000, pp. 503-504), a variável dependente em muitos casos não é somente influenciada por variáveis quantitativas, mas também por variáveis qualitativas, que geralmente indicam a presença ou ausência de determinada qualidade ou atributo. Um método para “quantificar” tais atributos é a construção de variáveis artificiais conhecidas como “Dummies”, nas quais assumem uma característica discreta e binária, ou seja, o valor “1” indica presença do atributo e “0” o contrário. De acordo ainda com o mesmo autor, essas variáveis podem ser usadas em modelos de regressão tão facilmente quanto as variáveis quantitativas, de forma que um modelo de regressão pode conter apenas variáveis explicativas “Dummies”. Dessa forma elaborou-se o seguinte modelo regressivo:

$$PC_{Docente} = \beta_1 + \beta_2 \cdot Dummy_{Mestre} + \beta_3 \cdot Dummy_{Doutor} + \beta_4 \cdot Dummy_{TI} + e$$

Onde,

PC_{Docente} – é o volume de produção científica do docente nos últimos 3 anos;

Dummy_{Mestre} – é o atributo relacionado à qualificação em mestrado;

Dummy_{Doutor} – é o atributo relacionado à qualificação em doutorado;

Dummy_{TI} – é o atributo qualitativo em relação à dedicação em tempo integral.

Para a confirmação dos relacionamentos existentes nos modelos anteriores serão utilizadas as técnicas de teste de hipótese sobre o modelo regressivo como um todo (Teste F – Análise de Variância sobre o Modelo) e sobre os coeficientes estimativos da Regressão (Teste t), tomando como significância os níveis 1%, 5% e 10% [(GUJARATI, 2000); (MARTINS, 2002); (BROOKS, 2002)].

7 ANÁLISE DOS DADOS

7.1 Panorama Geral

Antes de fazer uma análise pontual sobre a qualidade do ensino e da pesquisa nas IES's do estado de Pernambuco, foi feita uma análise descritiva dos corpos docentes de forma a propiciar uma radiografia geral situacional.

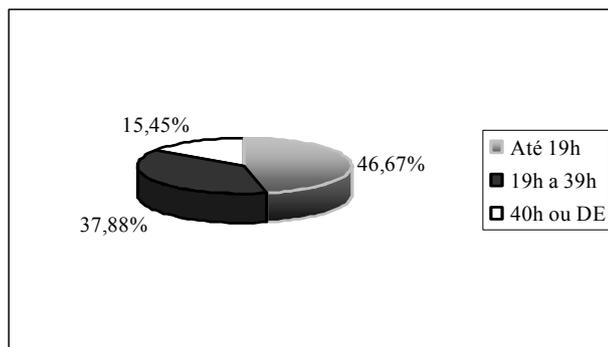
Tabela 01 – Distribuição dos Docentes por titulação e Área da Titulação (2006)

		Titulação				Total
		Graduado	Especialista	Mestre	Doutor	
Contabilidade	Quant.	14	70	23	4	111
	%	12,6%	63,1%	20,7%	3,6%	100,0%
Outra CSA	Quant.	13	45	63	6	127
	%	10,2%	35,4%	49,6%	4,7%	100,0%
Educação	Quant.	1	10	12	1	24
	%	4,2%	41,7%	50,0%	4,2%	100,0%
Outra Ciência Humana	Quant.	2	15	17	3	37
	%	5,4%	40,5%	45,9%	8,1%	100,0%
Ciências Exatas	Quant.	3	14	17	4	38
	%	7,9%	36,8%	44,7%	10,5%	100,0%
Outras	Quant.	0	0	3	0	3
	%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
Total	Quant.	33	154	135	18	340
	%	9,7%	45,3%	39,7%	5,3%	100,0%

Fonte: Pesquisa Direta nas IES's (2006)

A tabela 01 demonstra uma razoável concentração de Mestres (39,7%) e de Doutores (5,3%) no curso em tela, dando o indicativo de uma preocupação com o enquadramento das IES's em relação à legislação (1/3 de mestres ou doutores nos corpos docentes), apenas 3 das 13 IES's (aproximadamente 23%).

Outro ponto importante, destacado na tabela 01, é a pequena concentração de docentes com qualificação *lato sensu* ou *stricto sensu* em educação. Entre 330 docentes pesquisados no Estado, apenas 24 docentes (pouco mais de 7% do total) são ou têm alguma qualificação na área de educação: um graduado; dez especialistas; doze mestres; e um doutor em pedagogia. E o que é mais grave, a pesquisa identificou que apenas 2 docentes com formação em Contabilidade, que lecionam disciplinas da área específica de Contabilidade, têm alguma qualificação em educação: um especialista e um mestre.



Fonte: Pesquisa Direta nas IES's (2006)
Gráfico 01 – Percentual de Professores por Carga Horária (2006)

No concernente ao segundo enquadramento legal (1/3 de docentes em tempo integral) verifica-se a baixa representatividade de professores em regime de 40h ou DE. Apenas as duas IES's públicas se enquadraram na referida exigência. Isto se deve, naturalmente, ao tipo de vínculo horista ou parcial comum em instituições privadas. Constatou-se também que 4 IES's se quer tem um docente em regime de tempo integral.

7.2 Qualidade Didático-Pedagógica do Ensino

Como mencionado no “Procedimento Metodológico” do trabalho, a *proxy* de qualidade do ensino em termos de ação didático-pedagógica, por parte dos docentes, foi mensurada através da percepção dos alunos matriculados nas Instituições de Ensino Superior estudadas.

O instrumento de coleta foi submetido ao teste de consistência *Alfa de Cronbach* que permite identificar se as questões pertencem ao mesmo grupo e se a utilização da escala foi compreendida pelos alunos, de acordo com os preceitos metodológicos estabelecidos no trabalho. Em todas as instituições o *Alfa de Cronbach* estava acima de 0,9, indicando alto grau de consistência do instrumento.

Como as análises a seguir utilizaram os preceitos da análise regressiva multivariada, a hipótese de não existência de “Multicolinearidade” deve ser respeitada. A existência de um intenso grau de associação entre as variáveis regressoras provoca um fenômeno conhecido em Estatística como “Colinearidade”, ou seja, a sobreposição entre as variáveis explanatórias impossibilita o modelo de determinar o real (ou específico) grau de explicação e significância dos parâmetros em relação ao comportamento da variável dependente, provocando o que se convencionou chamar “viesamento” dos parâmetros regressivos (GUJATARI, 2000, p. 184). Desta forma a solução convencional, segundo Brooks (2002, p. 345), seria a eliminação de uma das variáveis do modelo, a menos significativa estatisticamente. Tendo em mente isso foi estimada uma matriz de correlação entre as variáveis explanatórias do modelo referente à qualidade do ensino, evidenciada na tabela a seguir:

Tabela 02 – Matriz de Correlação Entre as Variáveis Explicativas do Modelo

		QCD_Mestre	QCD_Doutor	TI
QCD_Mestre	<i>Correlação de Pearson</i>	1	0,386	0,346
	<i>Sig. (Bi-caudal)</i>		0,193	0,247
	<i>N</i>	13	13	13
QCD_Doutor	<i>Correlação de Pearson</i>	0,386	1	0,922*
	<i>Sig. (Bi-caudal)</i>	0,193		0,000
	<i>N</i>	13	13	13
TI	<i>Correlação de Pearson</i>	0,346	0,922*	1
	<i>Sig. (Bi-caudal)</i>	0,247	0,000	
	<i>N</i>	13	13	13

Fonte: Output do Software sobre os dados da Pesquisa Direta nas IES's (2006)

Notas:

(*) Significante a 1%

Pode-se constatar, através da Tabela 28, que existe um intenso grau de associação entre a variável “QCD_Doutor” e “TI”, provocada, principalmente, pela intensa atividade de pesquisa realizada por docentes com essa qualificação e que naturalmente exige um tempo maior de dedicação a IES (essas convicções são aprofundadas na seção seguinte que discute a produção científica dos docentes).

Todavia, para que a variável seja considerada no modelo, devido a sua sustentabilidade teórica, sem que o efeito anteriormente evidenciado interfira nos resultados estatísticos, decidiu-se por não eliminá-la por completo do modelo e sim modificá-la de forma a torná-la um atributo qualitativo do corpo docente, já que como constatado na seção anterior, algumas Instituições sequer têm algum docente em regime de tempo integral. Assim, acreditando que seja possível um relacionamento significativo foi criada uma *Dummy* para identificar se a diferenciação qualitativa, em termos de presença ou não de docentes em regime de tempo integral nas IES é relevante ou não.

Tabela 03 – Matriz de Correlação Entre as Variáveis Explicativas do Modelo (Inserindo a *Dummy*)

		QCD_Mestre	QCD_Doutor	Dummy_TI
QCD_Mestre	<i>Correlação de Pearson</i>	1	0,386	0,449
	<i>Sig. (Bi-caudal)</i>		0,193	0,116
	<i>N</i>	13	13	13
QCD_Doutor	<i>Correlação de Pearson</i>	0,386	1	0,179
	<i>Sig. (Bi-caudal)</i>	0,193		0,558
	<i>N</i>	13	13	13
Dummy_TI	<i>Correlação de Pearson</i>	0,449	0,179	1
	<i>Sig. (Bi-caudal)</i>	0,116	0,558	
	<i>N</i>	13	13	13

Fonte: Output do Software sobre os dados da Pesquisa Direta nas IES's (2006)

Notas:

(*) Significante a 1%

(**) Significante a 5%

(***) Significante a 10%

A modificação surtiu efeito, a priori, positivo, pois anulou o efeito da multicolinearidade das variáveis explicativas, proporcionando uma consistência estatística e um embasamento para análise mais segura.

Por outro lado, devido a grande concentração de professores doutores (10 dos 19 doutores observados em cada IES, sendo os demais corpos docentes compostos de no máximo 3 doutores) e de tempo integral (23 dos 50 em regime de tempo integral em cada IES) estarem em uma das instituições públicas, pode provocar um efeito chamado *outlier* (valores extremos) que provoca sérias interferências nos resultados dos coeficientes da regressão (BROOKS, 2002). A saída para identificar e eliminar os efeitos dos *outliers* seria inserir uma variável *Dummy* identificando o valor extremo na série de observações.

Tabela 04 – Resumo Estatístico dos Modelos Regressivos Multivariados

Variável Dependente	Variáveis Independentes				P-Valor (ANOVA)
	QCD_Mestre	QCD_Doutor	Dummy_TI	Dummy_Outlier_Doutor	
QE_GERAL	-0,039	0,108	0,721**	-2,981**	0,014
(P-Valor)	0,237	0,459	0,043	0,050	

Fonte: Output do Software sobre os dados da Pesquisa Direta nas IES's (2006)

Notas:

(**) Significante a 5%

A Tabela 04 comprovou a significância do *Outlier* na série de observações (significante a 5%) e desta forma, com a inclusão da *Dummy*, foram excluídas as possíveis interferências nos resultados dos coeficientes.

A tabela 04 evidencia ainda que a quantidade de docentes com titulação de mestrado ou doutorado não foi significativa na percepção dos discentes em termos de ação didático-pedagógica. O que já era preconizado na revisão de literatura, quando foi afirmado que a titulação em mestrado e doutorado, na grande maioria das vezes, não habilitaria o docente no trato didático-pedagógico de ensino. Já em relação à presença de professores em regime de tempo integral demonstrou-se significativa na percepção dos alunos. O que também já era esperado, pois como afirma Nossa (1999) a dedicação integral propicia ao docente maior tempo para preparar aulas, pesquisar e se reciclar, no entanto, não se pode fazer uma inferência de que o professor em tempo integral estaria preparado em termos de formação didático-pedagógica, e sim que a presença de docentes neste enquadramento provocou uma percepção positiva e significativa na percepção dos alunos.

O resultado da pesquisa leva a acreditar que muito se tem a fazer sobre essa temática nos cursos de Ciências Contábeis do Estado. Ou seja, a predominância de docentes sem qualquer preparo para a docência não propicia um estado de mudança, coroando a dominação do paradigma mecanicista e tecnicista que impõe um processo preestabelecido de transformação do saber (ou domesticação), desconsiderando de forma absoluta a necessidade do reconhecimento da capacidade de percepção individual e criatividade de cada discente no processo educacional. Ou seja, a ineficiência de grande parte deste processo está na contemplação irrestrita de um processo mecânico sobre um processo eminentemente orgânico (Transformação do Conhecimento em Saber).

Tais resultados, portanto, levam a acreditar, não desconsiderando a influência de outras possíveis variáveis neste processo, mas evidenciando sua representatividade, que a concepção pedagógica centrada no professor transforma-o em um engenheiro do comportamento científico do discente, não oportunizando ao aprendiz a possibilidade de reflexão, construção e recriação do conhecimento adquirido, de forma a condená-lo a reprodução de idéias alheias e entendidas como verdades absolutas. A pedagogia do aprisionamento se configura como uma ditadura intelectual esterilizante não mais aceitável, tendo em vista que o enquadramento histórico que embasou tal concepção não mais se sustenta em dias de globalização e exigências cada vez mais rigorosas em termos de atuação profissional.

Daí a necessidade de uma maior promoção da participação do discente de nível superior sustentada em um processo executivo de aprendizagem através da troca de informações, reflexões, experiências passadas, pontos de vistas, etc. Isso só é possível quando se materializa um verdadeiro grupo de trabalho, onde o professor dentro desse grupo se posiciona como mediador (ou facilitador), através de atitudes direcionadas aos objetivos estabelecidos pela disciplina e pelo grupo. Ou seja, um processo de interação e parceria onde o professor e o aluno se colocam no mesmo plano, expurgando o modelo tradicionalista dicotômico de conflito permanente, onde o professor é o “dono” da verdade e o aluno simplesmente tem que absorver e “decorar” os conhecimentos transmitidos (SANTOS, 2003).

O que corrobora com as argumentações feitas sobre o assunto é um pergunta feita aos discentes no questionário aplicado sobre as dificuldades enfrentadas em uma disciplina que eles classificaram como de baixo aproveitamento. Mais de 54% dos respondentes indicaram que a principal causa da dificuldade no aprendizado foi o despreparo do docente em termos de ação didático-pedagógica na condução da disciplina que ministrava.

Esta deficiência naturalmente acontece pela falta de contato, na formação e na qualificação dos referidos docentes, com disciplinas como: “Sociologia Educacional”, “Psicologia da Educação”, “Didática”, entre outras. Além do mais a simples presença da uma disciplina “Metodologia do Ensino Superior” não garante, primeiro o cumprimento da mesma, pois em todos os cursos de pós-graduação *stricto sensu* estudados ela é eletiva, nem o sucesso no processo educacional, pois como afirmam Lampert (1999) e Masetto (2003), a maioria das ofertas desta disciplina, em curso de outras áreas do saber, tem uma característica “tecnicista”, detendo-se ao ensino de um conjunto de técnicas, habilidade e competências metodológicas para trabalhar com alunos em sala de aula (planejamento de disciplinas, avaliação, técnicas de comunicação, dinâmica de grupo, postura, recursos áudio-visuais, etc), sem uma preocupação mais específica com o processo educacional em si e suas nuances.

7.3 Análise da Produção Científica

Paralelamente à discussão feita na seção anterior faz-se necessário analisar o outro lado da problemática, já que o pressuposto teórico é que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* contemplam a pesquisa e a formação de pesquisadores em detrimento do ensino, esperando que quanto maior a sua formação maior seria a sua produção científica e desta forma embasando ainda mais os achados relacionados à qualidade do ensino.

Tabela 05 – Resumo Estatístico do Novo Modelo Regressivo Multivariado Relacionado à Produção Científica dos Docentes

Variável Dependente	Variáveis Independentes		P-Valor (ANOVA)
	Dummy_Mestre	Dummy_Doutor	
PC (P-Valor)	2,098** (0,050)	19,609* (0,000)	0,000

Fonte: Output do Software sobre os dados da Pesquisa Indireta no Banco de Dados do CNPq (2006)

Notas:

(*) Significante a 1%

(**) Significante a 5%

A variável *Dummy_TI* foi excluída do modelo (Tabela 05) devido a colineariedade com a variável *Dummy_Doutor* (correlação de 0,538 significativa a 1%) e por ser menos significativa no modelo em relação a *Dummy_Doutor*.

Os resultados expostos na Tabela 05 mostram que tanto a qualificação em mestrado como em doutorado influenciam significativamente o volume de produção dos docentes; no entanto, a qualificação docente em doutorado detém uma potencialidade maior em relação à

qualificação em mestrado, quando o assunto é volume de produção científica, conforme os valores absolutos dos coeficientes da regressão. Ou seja, a propensão a um maior volume de produção está no docente doutor, com mais de dez vezes mais representatividade multiplicativa em relação ao docente mestre.

Os resultados demonstrados nesta seção elucidam a problemática levantada e reforçam as evidências empíricas da seção anterior, quando demonstram que a qualificação *stricto sensu* dos docentes está muito mais ligada à formação de pesquisadores e, conseqüentemente, a produção científica do que a um preparo para atuação docente em termos de ação didático-pedagógica.

8 CONCLUSÃO

Conclui-se através de um entrelaçamento entre os resultados das duas últimas seções do trabalho que os preceitos emanadas na legislação específica (LDB) não contemplam a melhoria do ensino em uma de sua principais vertentes, a ação didático-pedagógica dos docentes. Quer dizer, a exigência de mestre e doutores propicia naturalmente uma melhora da produção científica (criação e recriação do conhecimento) e da formação técnico-científica dos docentes que é uma das facetas da formação e da atuação docente. No entanto, não se pode esquecer que não apenas de conhecedores profundos da matéria e de pesquisadores se faz um bom professor.

A saída mais eficaz para uma mudança significativa na qualidade da atuação docente em termos de ação didático-pedagógica seria a flexibilização das grades curriculares dos cursos de graduação, com opcionalidade de um número de disciplinas eletivas que oportunizassem aos graduandos futuros docentes de contabilidade um universo de saberes didático-pedagógico de habilidades e competências educacionais, que melhor possibilitasse os procedimentos da transmissão do conhecimento, meio básico para a percepção do Saber. E que a sua contemplação, por parte do discente, se posiciona-se como pré-requisito para o desenvolvimento da docência no curso superior de Ciências Contábeis.

Existe, no entanto, ações de cunho imediatista que devem ser tomadas para que a realidade educacional do curso se transforme, mesmo que parcialmente. As instituições, emergencialmente, devem proporcionar cursos de curta e longa duração que promovam reciclagem e preparo didático-pedagógico dos seus docentes de forma a minimizar a lacuna formativa deste tipo de profissional.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. (Org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- BABIN, Barry *et al.* *Fundamentos de Métodos de Pesquisa em Administração*. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- BEUREN, Ilse Maria *et al.* *Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade*. São Paulo: Atlas, 2003.
- BRASIL. Lei nº 5.540/68. Estabelece as Normas de Organização e Funcionamento do Ensino Superior. *Reforma Universitária*. Disponível na internet: <<http://www.presidencia.gov.br>>
- BROOKS, Cris. *Introductory Econometrics for Finance*. New York: Cambridge University Press, 2002.
- CUNHA, Maria Isabel. *O Bom Professor e sua Prática*. Campinas: Papyrus, 1889.
- GARCIA, Walter E. Perspectivas em conflito na formação de professores. *Revista de Administração Educacional da UFPE*, Recife, v.1, n.7, p.127-134, já./jul., 2001.
- GODOY, Arilda Schimit. Formação e iniciação do professor universitário: apontamentos a partir do estudo de Gabriades. In: QUELUZ, Ana G. (Org.) *Educação sem fronteiras: em discussão o ensino superior*. São Paulo: Pioneira, 1996, p. 99-103.

- GODOY, Arilda Schimit; MOURA, João Augusto; SANTOS, Flávia Cristina. Avaliação do impacto dos anos de graduação sobre os alunos: Estudo exploratório com estudantes do último ano dos cursos de Ciências Contábeis e Administração de uma faculdade particular de São Paulo. *Administração On Line – Revista da FECAP*. 2001. Disponível em: http://www.fecap.br/adm_online/art21/arilda21.htm. Acesso: 15-02-2006.
- GUJARATI, Damodar N.. *Econometria Básica*. São Paulo: Pearson, 2000.
- KERTÉSZ, Izabella; LORENSONI, Lucinda Maria. Avaliação de Desempenho do Professor de Ensino Superior: Uma Proposta para a análise e reflexão. *Educação-PUCRS*. Porto Alegre, n.21, 1991.
- LAMPERT, Ernani. O Professor Universitário e a Tecnologia. *Universidade e Sociedade*. Brasília: Ed. Sindicato ANDES Nacional, vol. 9. n° 20, p. 65-68 set/dez./1999.
- LOPES, Jorge E. G.; SILVA, Felipe Dantas Cassimiro; PEDERNEIRAS, Marcleide Maria Macedo; MULATINHO, Caio Eduardo Silva. *O Fazer do Trabalho Científico em Ciências Sociais Aplicadas*. Recife: Editora Universitária, 2006.
- LUCKESI, Cipriano Carlos et al.. *Fazer Universidade: Uma proposta metodológica*. São Paulo: Cortez, 1997.
- MARION, José Carlos. A Importância da Pesquisa no Ensino da Contabilidade. *Portal da Classe Contábil*. (2003) Disponível em: http://www.classecontabil.com.br/servlet_art.php?id=178. Acesso em: 28-02-2006.
- MARTINS, Gilberto de Andrade. *Estatística Geral e Aplicada*. São Paulo: Atlas, 2002.
- MASSETO, Marcos Tarcísio. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus Editorial, 2003.
- MOREIRA, Antônio Flávio (org.). *Formação de Professores – Pensar e Fazer*. São Paulo: Cortez, 1996.
- MOREIRA, Daniel A.. (org.). *Didática do ensino superior*. São Paulo: Pioneira, 1997.
- MORIN, E.. *Os Sete saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.
- NOSSA, Valcemiro, *Ensino da Contabilidade no Brasil: Uma análise crítica da formação do corpo docente*. São Paulo. 1999. Dissertação de [Mestrado]. Faculdade de Economia e Administração.
- NÓVOA, Antonio (Org.). *Vidas de professores*. 2ª ed. Porto: Porto, 1995.
- PEREIRA, J. T.. *Análise de Dados Qualitativos*. São Paulo: Edusp, 2001.
- PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Lea G. C. *Docência do ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.
- SANTOS, José Ricardo. *Avaliação do Desempenho dos Docentes e dos Cursos da Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana – Um Estudo de Caso*. 2004. Dissertação de [Mestrado]. Universidade Federal de Santa Catarina (Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção).
- SANTOS, Roberto Vatan dos. Jogos de Empresas Aplicados ao Processo Ensino e Aprendizagem de Contabilidade. *Revista de Contabilidade & Finanças da USP*. São Paulo, n. 31, jan/abr 2003.
- SCHÖN, Donald. *Educating the reflective practitioner*. São Francisco: Jossey Bass, 1987.
- TEODORO, Antônio; VASCONCELOS, Maria L. (Orgs.). *Ensinar e aprender no ensino superior*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2003, p. 79-108.
- VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho. *A Formação do Professor de 3º Grau*. São Paulo: Pioneira, 1996.
- WASELFISZ, Jacobo. *Qualidade e Recursos Humanos nas Escolas*. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 2000.
- ZABALZA, Miguel A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed. 2002.