

FUNDAÇÃO ESCOLA DE COMÉRCIO ÁLVARES PENTEADO
CENTRO UNIVERSITÁRIO ÁLVARES PENTEADO
MESTRADO EM CONTROLADORIA E CONTABILIDADE ESTRATÉGICA

**IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE DOS FATORES CRÍTICOS DE
SUCESSO NO ENSINO DA CONTABILIDADE PARA NÃO
CONTADORES EM CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ADMINISTRAÇÃO, *LATO SENSU* – CATEGORIA *MBA*, NA
CIDADE DE SÃO PAULO.**

ANTONIO RENATO CECCONELLO

SÃO PAULO

2002



FUNDAÇÃO ESCOLA DE COMÉRCIO ÁLVARES PENTEADO-FECAP

Presidente Honorário FECAP – Silvío Álvares Penteado Neto

Presidente do Conselho de Curadores: Horácio Berlinck Neto

Membros do Conselho:

Abram Abe Szajman

Antonio Carlos de Salles Aguiar

Ester de Figueiredo Ferraz

Flávio Fava de Moraes

Mário Amato

Paulo Ernesto Tolle

Diretor Superintendente: Marcelo Freitas Camargo

Diretor Institucional: José Joaquim Boarin

Diretor Administrativo-Financeiro: Roberto Uchôa Alves de Lima

Diretor Acadêmico: Manuel José Nunes Pinto

CENTRO UNIVERSITÁRIO ÁLVARES PENTEADO

Reitor: Prof. Manuel José Nunes Pinto

Vice-Reitor: Prof. Luiz Fernando Mussolini Júnior

Pró-reitor de Extensão: Prof. Dr. Fábio Appolinário

Pró-reitor de Graduação: Prof. Jaime de Souza Oliveira

Pró-reitora de Pós-graduação: Prof^a. Dr^a Maria Sylvania Macchione Saes

Coordenadora do Curso de Mestrado em Controladoria e Contabilidade Estratégica

Coordenadora do Curso de Mestrado em Controladoria e Contabilidade Estratégica: Prof^a. Dr^a. Nena Geruza Cei

FICHA CATALOGRÁFICA

Cecconello, Antonio Renato

C387i Identificação e análise dos fatores críticos de sucesso no ensino da Contabilidade para não contadores em cursos de pós-graduação em Administração, *lato sensu* – categoria *MBA*, na cidade de São Paulo / Antonio Renato Cecconello.
São Paulo, [s.n.], 23.10.2002.
222p.

Orientador: Prof. Dr. Ivam Ricardo Peleias

Dissertação (mestrado) – Centro Universitário Álvares Penteado da Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado – UNIFECAP
Mestrado em Controladoria e Contabilidade Estratégica

1. Contabilidade – Ensino e aprendizagem 2. Problemas de Ensino

CDD 657.07

FUNDAÇÃO ESCOLA DE COMÉRCIO ÁLVARES PENTEADO
CENTRO UNIVERSITÁRIO ÁLVARES PENTEADO
MESTRADO EM CONTROLADORIA E CONTABILIDADE ESTRATÉGICA

FOLHA DE APROVAÇÃO

Membros da Comissão Julgadora da Dissertação de Mestrado de **ANTONIO RENATO CECCONELLO**, apresentada ao Centro Universitário Álvares Penteado – UNIFECAP, em 23/10/2002.

COMISSÃO JULGADORA:

Prof. Dr. Leonardo Pagano
Fundação Getulio Vargas – Escola de Administração de Empresas de São Paulo

Prof. Dr. Antonio de Loureiro Gil
CENTRO UNIVERSITÁRIO ÁLVARES PENTEADO – UNIFECAP

Prof. Dr. Ivam Ricardo Peleias
CENTRO UNIVERSITÁRIO ÁLVARES PENTEADO – UNIFECAP
Professor Orientador – Presidente da Banca Examinadora

FUNDAÇÃO ESCOLA DE COMÉRCIO ÁLVARES PENTEADO
CENTRO UNIVERSITÁRIO ÁLVARES PENTEADO
MESTRADO EM CONTROLADORIA E CONTABILIDADE ESTRATÉGICA

**IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE DOS FATORES CRÍTICOS DE
SUCESSO NO ENSINO DA CONTABILIDADE PARA NÃO
CONTADORES EM CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ADMINISTRAÇÃO, *LATO SENSU* – CATEGORIA *MBA*, NA
CIDADE DE SÃO PAULO.**

ANTONIO RENATO CECCONELLO

SÃO PAULO
2002

FUNDAÇÃO ESCOLA DE COMÉRCIO ÁLVARES PENTEADO
CENTRO UNIVERSITÁRIO ÁLVARES PENTEADO
MESTRADO EM CONTROLADORIA E CONTABILIDADE ESTRATÉGICA

ANTONIO RENATO CECCONELLO

Dissertação apresentada ao Centro Universitário Álvares Penteado da Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado – UNIFECAP, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Controladoria e Contabilidade Estratégica.

Orientador: Prof. Dr. Ivam Ricardo Peleias

SÃO PAULO
2002

*Dedico este trabalho a meu pai Geraldo,
intangível de maior valor presente, e à minha
mãe Maria e meus irmãos Reny e Renê,
presentes de maior valor intangível.*

“É interessante refletir uma fórmula mais adequada para ministrar o ensino da Contabilidade Financeira (Geral) a estudantes de graduação ou outros interessados que não pretendam ser contadores, mas precisam da Contabilidade como instrumento, como meio, para exercer sua profissão”

(IUDÍCIBUS E MARION, 1999:15)

AGRADECIMENTOS

Registro neste espaço meus sinceros agradecimentos, em ordem cronológica de eventos, a todos que participaram de forma direta e indireta na realização deste trabalho.

À amiga Flávia Flamínio, minha gratidão pelo desafio e convite feito para lecionar no ambiente universitário.

Ao amigo, visionário, conselheiro de plantão, incentivador e responsável pela escolha do curso de Controladoria e Contabilidade Estratégica da FECAP, Cláudio Tordino.

À incansável parceira de todas as horas, na elaboração de todos os trabalhos do Mestrado, Marcia Kounrouzan.

Aos amigos e colegas de classe pelo debate construtivo e crescimento proporcionado ao longo do curso

Ao Prof. Dr. Antônio Oliveira pela primeira centelha de organização, metodologia e estruturação dos trabalhos.

Ao Prof. Dr. Antonio de Loureiro Gil pela luz que definiu o tema do trabalho.

Ao Prof. Dr. Ivam Ricardo Peleias pela prestatividade, objetividade, parametrização e pontuações para o desenvolvimento da dissertação, bem como pela observação criteriosa do texto.

À Hellen Tcheu por suas contribuições na forma de discussão e indicações de bibliografia.

Aos funcionários da FECAP (Secretaria, Biblioteca, Áudio e Tesouraria) pela disposição, compreensão e cooperação.

À mais que amiga, e sempre presente, Eliane Sanches Vertuani pela luz, apoio, críticas fundamentais, parceria, incentivo e compreensão.

Ao Professor Wolney Ramiro pelas críticas no questionário do pré-teste.

Ao Professor Walter Kuroda por sua pronta cooperação no pré-teste e questionário final.

Aos Professores Luis Antonio Volpato e José Hernandez Peres Junior pela paciência, insistência no envio do questionário e compreensão para as falhas da *Internet*.

A Rodolpho Arruda pelo suporte técnico e lógico, fundamental para o planejamento, organização e colocação do questionário na *Internet*.

Ao Prof. Dr. Leonardo Pagano por suas contribuições tanto na melhoria do trabalho quanto na sugestão de respondentes.

Ao Professor Alessandro Saade por sua prestatividade na busca e indicação de professores para participação na pesquisa.

E para terminar, à Professora Manolita Correia Lima, pelo socorro de última hora na ajuda da formatação deste trabalho.

SUMÁRIO

	p.
LISTA DE FIGURAS	xiii
LISTA DE TABELAS	xiv
LISTA DE APÊNDICES	xxi
RESUMO	xxii
<i>ABSTRACT</i>	xxiii
1. INTRODUÇÃO	1
1.1. Aspectos contextuais do ensino da Contabilidade em escolas de pós-graduação, <i>lato sensu</i> – categoria <i>MBA</i>	1
1.1.1. As demandas dos mercados de trabalho e razões adicionais para se fazer um curso <i>MBA lato sensu</i> em administração	2
1.1.2. A demanda do ensino da contabilidade em cursos <i>MBA</i> em Administração	3
1.1.3. A demanda por cursos <i>MBA</i> em Administração	4
1.1.4. O ensino da contabilidade para não contadores	5
1.2. Revisão da literatura sobre o ensino da contabilidade para não contadores	6
1.3. Objetivos	18
1.4. Justificativa e contribuições	19
1.5. Caracterização do problema	21
1.6. Hipóteses	25
1.7. Metodologia da pesquisa	27
1.7.1. Método de abordagem	29
1.7.2. Método de procedimento	31
1.7.3. Delimitação do universo da pesquisa	31
1.7.4. Amostragem	32
1.7.5. Características e considerações sobre os questionários aplicados	37

1.7.6.	Planejamento e cuidados preliminares com os questionários	39
1.7.7.	Literatura contábil	40
1.8.	Visão do processo de ensino da Contabilidade em cursos de pós-graduação, <i>lato sensu</i> – categoria <i>MBA</i>	40
1.9	Limitações do trabalho	44
2.	METODOLOGIA DA EXCEÇÃO QUANTIFICADA	46
2.1.	O conceito da gestão do ensino via exceção quantificada...	46
2.2.	Razões para a escolha da metodologia da exceção quantificada	49
2.3.	A instituição de ensino e o gerenciamento do seu negócio .	50
2.4.	O ensino visto sob a ótica administrativa do negócio	51
2.4.1.	As disciplinas com conteúdo contábil vistas como insumo	53
2.4.2.	A docência de disciplinas com conteúdo contábil dentro das fases gerenciais	58
2.4.3.	A gestão de recursos e do ensino de disciplinas com conteúdo contábil via exceção quantificada	62
3.	CURSOS MBA	69
3.1.	A terminologia <i>MBA</i>	69
3.2	Visão geral: Brasil e o mundo	72
3.3	A regulamentação dos cursos <i>MBA</i> no Brasil	73
3.4	Cursos de graduação X Cursos de pós-graduação em Administração	74
3.4.1.	Diferenças entre um e outro	75
3.4.2.	Razões para a existência da pós-graduação	76
3.5.	O mercado de cursos de pós-graduação no Brasil – categoria <i>MBA</i>	77
3.6.	Público-alvo e sua heterogeneidade	81
3.7.	Expectativas do mercado e do aluno	82

3.8.	O ensino da Contabilidade em cursos <i>MBA</i>	84
3.8.1.	O ensino da Contabilidade em cursos <i>MBA</i> nos Estados Unidos	84
3.8.2.	O ensino da Contabilidade nas instituições da cidade de São Paulo	89
3.9	Onde, como e com qual intensidade a Contabilidade participa no programa do <i>MBA</i>	93
4.	AMBIENTE E DELIMITAÇÕES DA PESQUISA	95
4.1.	Relação de instituições alvo da pesquisa	95
4.2.	Área geográfica	96
4.3.	Base da pesquisa	96
5.	RESULTADOS DA PESQUISA	98
5.1.	Base de dados – Entrevistas realizadas e questionários recebidos	98
5.2.	Considerações sobre os questionários aplicados	99
5.3.	Tabulação de dados e análise de resultados	101
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	197
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	219

LISTA DE FIGURAS

		p.
1.1	Recursos operacionais	3
1.2	Os personagens da cadeia de valor do ensino	41
1.3	O processo do ensino	43
2.1	Entidades componentes da Gestão de Negócios via Exceção Quantificada	47
2.2	Matriz ambiente de negócio	51
2.3	Matriz gerenciamento de insumos	53
2.4	Matriz gerenciamento de insumos – Compreender o Ambiente	54
2.5	Matriz gerenciamento de Insumos – Gerar demanda	56
2.6	Matriz gerenciamento de insumos – Suprir demanda	57
2.7	Matriz gerenciamento de insumos – Manter demanda	58
2.8	Matriz ambiente interno	59
2.9	Matriz ambiente interno – Planejamento	60
2.10	Matriz ambiente interno – Execução	61
2.11	Matriz ambiente interno – Controle	62
2.12	Matriz Fatores Críticos de Sucesso Recursos Operacionais	63
2.13	Matriz de recursos operacionais – Planejamento	65
2.14	Matriz de recursos operacionais – Execução	66
2.15	Matriz de recursos operacionais – Controle	67
6.1	Quadro sinóptico do posicionamento dos fatores críticos de sucesso	200
6.2	Quadro comparativo de características de aprendizagem	211

LISTA DE TABELAS

		p.
3.1	Resumo de número de IES's e cursos por região em 2000	79
3.2	Procura e distribuição de vagas por região em 2000	80
3.3	Oferta de Conteúdos Contábeis <i>versus</i> Carga horária total	94
5.1	Distribuição de alunos por gênero nos cursos de pós-graduação	112
5.2	Idade média dos alunos em anos	113
5.3	Tendência da idade média dos alunos	113
5.4	Tempo médio de experiência profissional dos alunos em anos	114
5.5	Tendência do tempo médio de experiência profissional ...	114
5.6	Posições hierárquicas dos alunos nas empresas	114
5.7	Áreas de trabalho nas empresas	115
5.8	Ramo de trabalho, origem dos alunos	115
5.9	Graduação acadêmica dos alunos	115
5.10	Razões principais para o aluno freqüentar os cursos de pós-graduação	116
5.11	Critérios para a seleção e admissão do aluno	117
5.12	Diretrizes utilizadas para a definição dos conteúdos contábeis nos cursos de pós-graduação	119
5.13	Freqüência com que as pesquisas são realizadas pelas instituições junto aos empregadores dos seus alunos	119
5.14	Carga horária total do curso de pós-graduação	120
5.15	Temas contábeis abordados ao longo do curso	120
5.16	Total de horas com conteúdos contábeis reservadas	121
5.17.1	Conteúdos contábeis abordados por temas – parte 1	121
5.17.2	Conteúdos contábeis abordados por temas – parte 2	122

5.18	Duração dos módulos oferecidos	122
5.19	Respostas oferecidas à questão 19 – <i>As disciplinas com conteúdos contábeis estão ordenadas entre si, apresentando um encadeamento conceptual, adequado ao ensino ao longo do curso.</i>	123
5.20	Respostas oferecidas à questão 20 – <i>As disciplinas com conteúdos contábeis estão integradas às demais disciplinas lecionadas no curso.</i>	123
5.21	Respostas oferecidas à questão 21 – <i>As disciplinas com conteúdos contábeis estão ordenadas com as demais disciplinas do curso, apresentando encadeamento conceptual.</i>	123
5.22	Respostas oferecidas à questão 22 – <i>As disciplinas com conteúdos contábeis estão ordenadas com as demais disciplinas do curso, apresentando encadeamento conceptual, dentro do mesmo módulo.</i>	124
5.23	Recursos disponíveis para o ensino / aprendizagem	124
5.24	Quantidade média de alunos por sala de aula	125
5.25	Dinâmica de ensino	126
5.26	Tempo médio extra-aula	127
5.27	O aluno frente às disciplinas com conteúdos contábeis ...	128
5.28	Opinião dos professores sobre o ensino contábil para não contadores	129
5.29	Nota mínima para aprovação	131
5.30	Nível de aprovação	131
5.31	Distribuição percentual de notas médias	132
5.32.1	<i>Modus operandi</i> das instituições – Contratação	133
5.32.2	<i>Modus operandi</i> das instituições – Treinamento do docente	134
5.32.3	<i>Modus operandi</i> das instituições – Intercâmbio técnico ...	135

5.32.4	<i>Modus operandi</i> das instituições – O docente e sua formação	135
5.32.5	<i>Modus operandi</i> das instituições – Formação básica dos professores	136
5.32.6	<i>Modus operandi</i> das instituições – Área de Titulação	137
5.33	Fatores Críticos de Sucesso – FCS's no ensino da contabilidade a não contadores	138
5.33.1	Fator crítico: Docente	139
5.33.2	Fator crítico: Processo de ensino	140
5.33.3	Fator crítico: Conteúdo programático	141
5.33.4	Fator crítico: Seleção de alunos	143
5.33.5	Fator crítico: Recursos disponíveis	144
5.33.6	Fator crítico: Critérios de avaliação	145
5.34.1	Conteúdo programático X Livro(s)-Texto(s) não disponível	148
5.34.2	Conteúdo programático X Exercícios propostos no(s) Livro(s)-Texto(s)	148
5.34.3	Conteúdo programático X Exercícios propostos (via Livro ou avulsos)	149
5.34.4	Conteúdo programático X Seqüência de disciplinas	149
5.34.5	Critérios de avaliação X Frequência mínima obrigatória ..	150
5.34.6	Critérios de avaliação X Avaliações orais	150
5.34.7.1	Critérios de avaliação X Notas de trabalhos em grupo (1)	151
5.34.7.2	Critérios de avaliação X Notas de trabalhos em grupo (2)	151
5.34.8	Critérios de avaliação X Provas	152
5.34.9	Docente X Titulação	152
5.34.10.1	Docente X Experiência como professor (1)	153
5.34.10.2	Docente X Experiência como professor (2)	153
5.34.11	Docente X Experiência extra-docência	154

5.34.12	Docente x Didática	154
5.34.13	Processo de ensino X Trabalho extra-aula	155
5.34.14	Processo de ensino X Método de ensino	155
5.34.15	Processo de ensino X Técnicas de ensino	156
5.34.16	Processo de ensino X Técnicas de ensino	156
5.34.17	Recursos disponíveis X Material de apoio	157
5.34.18	Recursos disponíveis X Infra-estrutura	157
5.34.19	Recursos disponíveis X Acesso à informações	158
5.34.20.1	Seleção de alunos X Prova de Língua Portuguesa	158
5.34.20.2	Seleção de alunos X Prova de Matemática	159
5.34.20.3	Seleção de alunos X Prova de Inglês	159
5.34.20.4	Seleção de alunos X Prova de Conhecimentos Gerais	160
5.34.21	Seleção de alunos X Entrevista com o aluno	160
5.34.22	Seleção de alunos X Experiência profissional	161
5.34.23	Seleção de alunos X Formação acadêmica	161
5.34.24	Seleção de alunos X Heterogeneidade da sala	162
5.34.25.1	Pontuação Conteúdo programático	162
5.34.25.2	Pontuação Critérios de avaliação	163
5.34.25.3	Pontuação Docente	163
5.34.25.4	Pontuação Processo de ensino	163
5.34.25.5	Pontuação Recursos disponíveis	163
5.34.25.6	Pontuação Seleção de alunos	164
5.34.26.1	Ordenação Fatores Críticos por pontuação	165
5.34.26.2	Ordenação Causas de Ponto de Falha por pontuação	166
5.34.26.3	Tabela auxiliar para leitura das tabelas	169
5.34.26.4	Análise ABC dos efeitos	171
5.34.26.5	Efeitos maximizados por possibilidade	172
5.34.26.6	Efeitos maximizados por desdobramento	173

5.35.1	Medidas de Proteção para Livro não disponível para compra	176
5.35.2	Medidas de Proteção para Livros sem respostas dos exercícios propostos	176
5.35.3	Medidas de Proteção para Pouca quantidade de exercícios (via livros ou avulsos)	176
5.35.4	Medidas de Proteção para Falta de sinergia entre disciplinas	177
5.35.5	Ações de Otimização para Conteúdo programático	177
5.36.1	Medidas de Proteção para Atrasos de tempo superiores ao tempo mínimo	178
5.36.2	Medidas de Proteção para Questões pontuais	178
5.36.3.1	Medidas de Proteção para Alunos acomodados	179
5.36.3.2	Medidas de Proteção para Acordos entre alunos	179
5.36.4	Medidas de Proteção para Elaboração de questões	179
5.36.5	Ações de Otimização para Critérios de avaliação	179
5.37.1	Medidas de Proteção para Prejulgamento de alunos	180
5.37.2	Medidas de Proteção para Professor novo na instituição .	180
5.37.3	Medidas de Proteção para Professor sem experiência no ensino da disciplina	181
5.37.4	Medidas de Proteção para Conhecimento prático não transmitido nas aulas	181
5.37.5	Medidas de Proteção para Vícios de linguagem e expressão	181
5.37.6	Ações de Otimização para Docente	182
5.38.1	Medidas de Proteção para Tema e conteúdos de trabalhos repetidos para diversas turmas	183
5.38.2	Medidas de Proteção para Fornecimento de <i>slides</i> das aulas	183
5.38.3	Medidas de Proteção para Adequação de exemplos e	

	exercícios em salas de aula	183
5.38.4	Ações de Otimização para o Processo de ensino	184
5.39.1	Medidas de Proteção para Salas inadequadas	185
5.39.2	Medidas de Proteção para Disponibilização / Entrega de material de apoio errado	185
5.39.3	Medidas de Proteção para Biblioteca com livros insuficientes	185
5.39.4	Medidas de Proteção para Tempo de espera para atendimento na secretaria de alunos	185
5.39.5	Ações de Otimização para Recursos disponíveis	186
5.40.1	Medidas de Proteção para Nota baixa nos conteúdos avaliados no exame de admissão	187
5.40.2	Medidas de Proteção para Informação incompleta ao aluno na entrevista	187
5.40.3	Medidas de Proteção para Tempo mínimo de experiência profissional	188
5.40.4	Medidas de Proteção para Deficiência em aritmética	188
5.40.5	Medidas de Proteção para Heterogeneidade em sala de aula	188
5.40.6	Ações de Otimização para Seleção de alunos	188
5.41	Forma como os professores das disciplinas com conteúdo contábil chegam à Instituição	189
5.42	Fatores considerados na seleção e contratação do professor	189
5.43	Número de docentes que ministram disciplinas com conteúdo contábil e a formação básica	189
5.44	Quantidade média de aulas/mês ministradas pelos professores de disciplinas com conteúdo contábil	190
5.45	Remuneração média, hora/aula, para professores de disciplinas com conteúdo contábil	190

5.46	Professores, das disciplinas com conteúdo contábil, contratados no regime da C.L.T.	191
5.47	Média dos encargos sociais e benefícios, aplicados sobre a folha de pagamento	191
5.48	Instituições onde professores lecionam – <i>M.B.A.</i>	192
5.49	Data (ano) de início dos cursos MBA	192
5.50	Vagas oferecidas pela instituição, por período letivo para os cursos <i>MBA</i>	193
5.51	Custo total do curso para o aluno	194
5.52.1	Identificação dos Cursos oferecidos pelas instituições	195
5.52.2	Atividade profissional extra-docência dos respondentes ..	195
5.52.3	Titulação dos respondentes	196
5.52.4	Área de titulação dos respondentes	196

APÊNDICES

- I Parâmetros para o balanceamento de questões
- II Questionário para entrevistas com Coordenadores
- III Questionário para Professores (*Internet*)
- IV Relação de respondentes à pesquisa

RESUMO

O trabalho considera que as necessidades e demandas pelos conhecimentos da Contabilidade, entre os profissionais das áreas contábil e os demais das outras áreas dentro das empresas, são distintas. O estudo constata a existência de cursos de pós-graduação em Administração, *lato sensu*, na cidade de São Paulo, que se propõem a suprir a necessidade de graduados em diversas áreas, os quais buscam, através destes cursos, minimizar carências técnicas para atender demandas de seus empregadores e como forma de manter a sua competitividade profissional. O autor enxerga a necessidade de se melhorar o processo ensino-aprendizagem dos conteúdos contábeis aos públicos-alvo, processo este que foi analisado segundo a metodologia da exceção quantificada. Com base em questionários, elaborados e dirigidos a Coordenadores e Professores de disciplinas com conteúdos contábeis, obteve-se dados que permitiram a elaboração de considerações relevantes frente ao problema e hipóteses aventadas. A elaboração do questionário foi feita a partir da análise do processo de ensino, observando-se os fatores críticos de sucesso para o ensino da Contabilidade para não contadores, quais sejam: a) Definição do conteúdo programático; b) Seleção do aluno; c) Recursos disponíveis para o ensino; d) Processo de ensino / didática; e) Docente e f) Critérios de avaliação. Com base nas diversas tabelas elaboradas, a partir dos questionários, são apresentadas ao final as considerações sobre o tema e levantadas questões pertinentes à busca pela melhoria do ensino da Contabilidade para o público em questão, destacando-se: 1) a necessidade da revisão das componentes do sistema de ensino; 2) há a necessidade de se adequar os exemplos, exercícios e aplicações nestes cursos; 3) os cursos de mestrado deveriam pensar na inclusão de disciplina específica visando o ensino da Contabilidade para o não contador; 4) maior integração e sinergia entre as disciplinas dos cursos e 5) consciência das causas e efeitos relativos aos fatores chave apresentados neste estudo.

ABSTRACTS

This paper considers that the knowledge of accounting has different use and demanding levels, regarding accountants and non-accountant users. The study observes existing post-graduation courses in business administration, lato sensu, at São Paulo city, which business objectives considers filling up accounting needs for students from different graduation than accounting, those who, through a MBA course, look for a technical complement in order to meet their employers demand. The author points the need to improve the teaching-learning process of the accounting contents to non-account public, process itself analysed according to the “quantified exceptions methodology”. Based on interviews and a research, done with Coordinators and Accounting teachers, a reasonable data information was obtained, which made possible elaborate relevant comments regarding the existing problem and the forecasted hypotheses involved. The research questions were development taking into consideration the teaching process phases and its teaching key-success factors on accounting education for non-accountants, as follow, a) Program content; b) Student selection process; c) Teaching available infrastructure; d) Teaching / didactic process; e) Teacher; and f) Evaluation criteria. Based on several tables, derived from the research and interviews, the author presents, in the end, his consideration about the subject and raises some other questions in order to improve the accounting education process for non-account public, highlighting the following: 1) the teaching system needs to be better understood; 2) the examples, exercises and application have to be revised to the focus-public; 3) The MBA courses should consider in it's curricula an specific discipline concerning account teaching for non-account; 4) a better integration and synergy between the course disciplines and 5) awareness about the causes and effects regarding the key-factors discussed in this paper.

1 – INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta os aspectos contextuais do ensino da contabilidade em escolas de pós-graduação, *lato sensu* - categoria *MBA*, dentro do qual se insere o objetivo do trabalho.

Após a revisão da literatura, apropriada ao tema de ensino da contabilidade para não contadores, são detalhados os objetivos da realização do trabalho, as contribuições oferecidas e as justificativas para a sua elaboração.

Na seqüência são destacados o problema para o qual se pretende oferecer soluções, as hipóteses para as soluções dos problemas e a metodologia utilizada para a execução do trabalho.

1.1 – Aspectos contextuais do ensino da contabilidade em escolas de pós-graduação, *lato sensu* – categoria *MBA*

A demanda por profissionais, não contadores, com conhecimento contábil é crescente e renovável por diversos aspectos, levando-os à procura de uma adequação dos seus conhecimentos técnicos para satisfazer as exigências do mercado de trabalho.

1.1.1 – As demandas dos mercados de trabalho e razões adicionais para se fazer um curso *MBA*¹ *lato sensu* em Administração.

As constantes mudanças no cenário econômico, político, legal, social, técnico e empresarial recomendam o cuidado permanente com a qualidade dos instrumentos gerenciais do corpo administrativo das empresas, de modo a manter a competitividade destas, exigida pelo mercado.

Além da atualização técnico-administrativa, necessária aos atuais responsáveis pelo gerenciamento em exercício, outros profissionais destas empresas precisam ser adequadamente treinados de forma a exercerem novas funções.

A renovação dos quadros profissionais das empresas contempla a contratação e ou promoção de profissionais, oriundos das mais diversas formações acadêmicas, para postos de tomada de decisões na gestão do negócio.

As novas funções, a serem exercidas por esses profissionais, exigem tomadas de decisão, as quais passam pela necessidade de um bom entendimento da saúde econômica e financeira da empresa, entre outros instrumentos gerenciais.

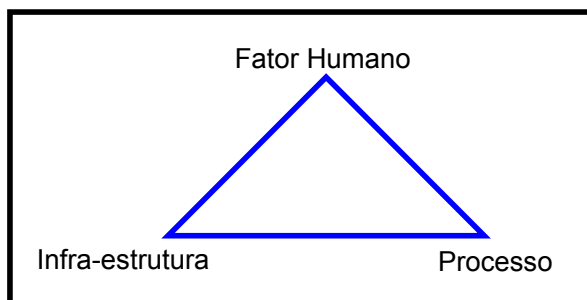
Em virtude de suas formações básicas profissionais, as pessoas promovidas aos postos de decisão não necessariamente tiveram ou têm

¹ *MBA* significa *Master in Business Administration*. Mestrado em Administração de Negócios. No Exterior refere-se a cursos dentro do conceito *Stricto Sensu*. Nesta dissertação, o termo *MBA* refere-se a cursos de pós-graduação dentro do conceito *Lato Sensu*, análogo a cursos existentes no exterior sob a denominação *Executive MBA – EMBA*.

conhecimento técnico dos instrumentos gerenciais para uma melhor administração dos negócios.

Em resumo, o desenvolvimento da economia, bem como a evolução na forma de administrar, trouxe uma nova exigência de habilidades dos profissionais: não basta ser um especialista e técnico competente. O mercado de trabalho exige uma visão holística, com um entendimento abrangente de todas as atividades envolvidas no negócio, envolvendo o gerenciamento otimizado do tripé: infra-estrutura, processos e fator humano.

Figura 1.1 – Recursos operacionais



1.1.2 – A demanda do ensino da contabilidade em cursos *MBA* em Administração

Dentre os instrumentos gerenciais necessários para o desempenho das novas funções incluem-se: noções e prática de planejamento estratégico de negócios, conhecimento conceptual das diversas visões das escolas de administração, a complexidade da logística operacional dos negócios, as responsabilidades empresariais aos olhos do direito, aspectos interpessoais necessários ao gerenciamento de grupos de pessoas e, fundamentalmente,

o instrumental que afere a qualidade do gerenciamento desenvolvido, qual seja, o conhecimento e compreensão dos resultados apresentados pela contabilidade através dos diversos relatórios gerenciais o qual pode ser chamado de a *linguagem financeira dos negócios*². Em seu livro “Finanças para Executivos não Financeiros”, DROMS e PROCIANOY citam a contabilidade como a *linguagem universal dos negócios*.

1.1.3 – A demanda por cursos *MBA* em Administração

Os profissionais em questão buscam em cursos de educação continuada, chamados cursos de Pós-Graduação, incluindo-se entre estes o *MBA* em Administração, reciclagem ou atualização de conhecimentos de forma a atender às novas exigências dos postos de trabalho presentes ou a que foram guindados.

Em virtude da crescente demanda por conhecimentos sobre o gerenciamento de empresas, diversas instituições de ensino na cidade de São Paulo oferecem cursos de pós-graduação visando atender esta necessidade.

O descrito acima não é uma característica puramente brasileira. Os *MBA's* brasileiros seguem a tendência mundial.

Segundo CELESTINO (1999) grande parte do mercado de educação para executivos está nos chamados cursos *in company*, que são elaborados

² Linguagem Financeira dos Negócios foi a identificação dada pelo professor Cláudio Antônio Tordino à disciplina de Contabilidade no curso de pós-graduação em Gestão por Processos da Escola Superior de Propaganda e Marketing – ESPM no ano letivo de 1998.

sob medida, adequados às necessidades e desafios dos executivos do primeiro escalão das empresas contratantes.

Mais que uma tendência mundial, o Brasil faz parte do circuito estudantil em termos de local de treinamento de estrangeiros, bem como diversas escolas brasileiras contemplam em seu programas o intercâmbio e visitas à escolas no exterior.

Conforme destacado por SCHNEIDER (2001), convênio entre escolas dos Estados Unidos e da Inglaterra está promovendo intercâmbio dos alunos por diversas culturas econômico-financeiras, com estágios de duas semanas nos campi de Londres, Nova Iorque e Paris e adicionalmente uma semana em Hong Kong e São Paulo. (Nossa tradução)

Esses cursos de pós-graduação, em caráter *lato sensu*, que recentemente começaram a ser oferecidos no Brasil também com a denominação *MBA's*, incluem em seus currículos as diversas disciplinas necessárias ao desenvolvimento da visão gerencial dos negócios. Dentre estas disciplinas inclui-se o ensino da contabilidade para não contadores.

1.1.4 - O ensino da contabilidade para não contadores

O conhecimento e compreensão dos conceitos contábeis, por parte dos executivos, são defendidos e justificados por diversos pesquisadores.

GIL, A. L., em artigo publicado pela revista *Álvares Penteado* – junho 2000, destaca a responsabilidade do executivo para o conhecimento, compreensão e aplicação dos conceitos contábeis.

“A comprovação da intensidade do consumo, utilidade e o conhecimento do nível, intensidade da sintonia entre a lógica da geração e da utilização das informações contábil-financeiras são abordagens de responsabilidade dos executivos e profissionais especializados das linhas de negócios organizacionais – atividades meio e fim.”

Ainda no mesmo artigo, GIL, A. L. é mais enfático:

“O consumo das Informações contábil-financeiras por Executivos e Profissionais Especializados das diversas Unidades de Negócios depende diretamente do Nível de Sintonia entre as Informações produzidas pela Área contábil-financeiras e a Visão da Exceção Quantificada praticada por todas as Unidades de Negócios Organizacionais.”

MARION cunhou uma expressão que reflete bem a necessidade do administrador no uso da contabilidade, qual seja:

“Uma empresa sem boa contabilidade é como um barco, em alto-mar, sem bússola.” (MARION, 1998:24)

Ficam claras a responsabilidade e necessidade que os executivos, e também outros profissionais, têm de dominar a linguagem contábil bem como ter consciência do binômio causa / efeito inerente às diversas atividades desenvolvidas na e pela organização.

1.2 – Revisão da literatura sobre o ensino da Contabilidade para não contadores

A preocupação com o ensino da contabilidade para não contadores vem ganhando mais e mais adeptos e há uma crescente consciência da necessidade de se tratar o não Contador de maneira diferenciada.

A linguagem universal dos negócios todo dia ganha mais usuários, fazendo parte, direta ou indiretamente, do dia a dia da população, que

muitas vezes faz uso indiscriminado da mesma de forma, muitas vezes, leiga.

O melhor exemplo do não contador usuário da contabilidade ocorre todo início de ano, quando da necessidade do preenchimento da declaração do imposto de renda.

Muitos são os que recorrem a escritórios de contabilidade para o preenchimento destas declarações mas, com as facilidades desenvolvidas pela receita federal e o advento da informática e de maiores facilidades proporcionadas pela *Internet*, há o incentivo à declaração por conta própria.

Nesta oportunidade o declarante, leigo, faz uso da linguagem e dinâmica contábil sem entretanto ter consciência da mesma.

A bibliografia brasileira para orientar o professor no ensino da contabilidade para não contadores ainda é escassa. Consciente deste fato, o Professor José Carlos Marion vem oferecendo contribuições literárias que auxiliam o ensino desta disciplina.

No seu livro “Contabilidade Básica” – primeira edição de 1983, MARION propõe uma metodologia que oferece, ao não iniciado, uma nova alternativa no processo de aprendizagem desta disciplina, aplicada ao ensino da contabilidade para não contadores.

Esta metodologia foi desenvolvida a partir de dados sobre o perfil desejado do recém-formado em contabilidade, obtidos junto a escolas e professores da área contábil, definido por alguns segmentos do pequeno e médio empresariado brasileiro,

A proposta de MARION, segundo suas palavras, buscou uma linguagem fácil e acessível. A obra foi concebida estruturalmente segundo

os moldes padrões da Escola Contábil Americana, que parte de um entendimento global, num primeiro instante – Relatórios Contábeis, para na seqüência aprofundar-se nos seus detalhes.

O desenvolvimento da obra contempla um livro-texto, um livro de exercícios e um manual de soluções para o professor.

O desenvolvimento da aprendizagem é reforçado com um resumo de palavras-chave e propostas de tarefas extra-classe a serem desenvolvidas pelos alunos.

O livro-texto contempla também recomendações sobre atividades práticas que introduzem o aluno no mundo contábil de forma didática, lógica e útil. Um bom exemplo é dado na Tarefa 2.1, página 36, onde é solicitado aos alunos que façam um levantamento do seu patrimônio líquido pessoal, relacionando todos os *bens* e *direitos* de sua propriedade. Pede também para listar todas as dívidas relativas aos bens identificados e os gastos ainda por acontecer no mês. De posse destes dados a tarefa final do aluno é somar os bens e direitos e destes subtrair as obrigações para encontrar a sua *riqueza líquida*.

A 6ª edição – 1998, contempla os seguintes capítulos na sua estrutura:

- 1 – Contabilidade
- 2 – Patrimônio
- 3 – Demonstrações Financeiras
- 4 – Balanço Patrimonial – Uma Introdução
- 5 – Balanço Patrimonial – Grupo de Contas
- 6 – Apuração do Resultado e Regimes de Contabilidade
- 7 – Demonstração do Resultado do Exercício

- 8 – Plano de Contas
- 9 – Contabilidade por Balanços Sucessivos
- 10 – Contabilização das Contas de Balanço – Débito e Crédito
- 11 – Balancete de Verificação e Método das Partidas Dobradas
- 12 – Contabilização de Contas de Resultado e Apuração Contábil do Lucro
- 13 – Livros Contábeis
- 14 – Sistemas Contábeis e Disposições sobre Escrituração Mercantil
- 15 – Ativo Permanente e Depreciação
- 16 – Ciclo Contábil e Levantamentos das Demonstrações Financeiras

Experiência³ feita em classe de aula de graduação em administração, apresentou resultados muito bons, a partir dos quais novas idéias⁴. voltadas ao ensino da contabilidade para o público de não contadores começaram a ser introduzidas

Além da obra acima, a literatura brasileira tem também o livro *“Curso de Contabilidade para não Contadores – para as áreas de Administração, Economia, Direito e Engenharia”*, de autoria dos Professores Sérgio de Ludícibus e José Carlos Marion, editada pela primeira vez em 1998.

³ A experiência do autor na docência para não contadores, graduandos em administração, está sendo incorporada a este trabalho. O livro “Contabilidade Básica” foi adotado para a disciplina semestral “Contabilidade e Custo I” dos cursos de graduação em Administração da ESPM – Escola Superior de Propaganda e Marketing no ano letivo de 2001. No primeiro semestre foi seguido integralmente o programa proposto. No segundo semestre foram introduzidas adequações ao curso, através da supressão dos capítulos 13, 14 e 16 e inclusão de noções sobre a Movimentação Avaliação de Estoques e também Elaboração de Fluxo de Caixa.

⁴ O autor introduziu dois trabalhos em grupo na disciplina “Contabilidade e Custos I”, no primeiro semestre do curso de administração. O primeiro contempla a simulação de uma “fábrica de guardanapos” com o objetivo de dar sentido e razão para o aprendizado da Contabilidade. O segundo trabalho “Fotografando e filmando uma empresa sob a ótica contábil” busca incentivar o aluno a enxergar contabilmente uma instituição, solicitando que o aluno apresente propostas de plano de contas, estimativas de imobilizado e a criação de movimentos contábeis, representados em balanços sucessivos e razonetes.

A proposta do livro é como ensinar a Contabilidade Financeira para profissionais que não serão contadores, mas que necessitam entender a mesma para o desenvolvimento de suas atividades profissionais.

O conteúdo deste livro difere em alguns capítulos do primeiro comentado, com a inclusão de capítulos destinados a Custos (Cálculo de Custos, Custos para Decisão e Custos para Controle Custo-Padrão), Análise das Demonstrações Financeiras, Quocientes de Rentabilidade e outros Quocientes de Interesse e Análise de Empresas na Iminência de Concordata e Falência (preservação de empresas).

A observação feita por IUDÍCIBUS e MARION no prefácio do livro, coincidentemente ou não, já mostra alguns reflexos nas novas publicações que surgiram nos últimos dois anos, destinadas a não contadores. Encontramos as seguintes publicações recentes no mercado nacional, com enfoque sobre o mesmo tema:

DROMS, William G. e PROCIANOY, Jairo L. *Finanças para Executivos não financeiros*. 4. ed., Porto Alegre: Ed. Bookman, 2002.

LEITE, Hélio de Paula. *Contabilidade para Administradores*. 4. ed. São Paulo: Ed. Atlas, 1997.

MOTT, Grahlan. *Contabilidade para Não-Contadores*. 1. ed. São Paulo: Ed. Makron Books, 1996.

OLIVEIRA, Luís Martins de e PEREZ Jr., José Hernandez. *Contabilidade de Custos para não Contadores*. 1. ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2000.

Falando um pouco mais sobre as obras acima, DROM & PROCIANOY, já no prefácio, destacam:

“Este livro foi escrito em resposta à demanda de pessoas de sucesso nos negócios por educação suplementar nas áreas de finanças e contabilidade”

Amparado na experiência na condução de seminários destinados a executivos que trabalham em diversas áreas de função não financeira, os autores identificaram a necessidade de uma literatura que atendesse à necessidade deste grupo de profissionais.

Com experiência docente de mais de 20 anos em cursos de pós-graduação, mestrado e *MBA's*, PROCIANOY comenta no prefácio de sua obra, sobre a necessidade crescente dos conhecimentos fundamentais sobre finanças e contabilidade por parte de áreas da empresa de função não financeira.

Outro público para o qual os autores visualizam utilização é o de estudantes sem conhecimento anterior formal de contabilidade.

O objetivo de DROMS & PROCIANOY não é esgotar os assuntos contábeis e financeiro mas mostrar a função prática do conhecimento contábil e financeiro.

“... o texto não pretende aprofundar os campos de finanças e contabilidade. Do começo ao fim, o objetivo é apresentar alguns conceitos básicos de finanças e contabilidade, no sentido de proporcionar informações úteis, com significado prático para o gerente.” (DROMS & PROCIANOY, 2001:9)

Os autores dividiram o livro em seis partes, assim distribuídos:

- I. Introdução
- II. Fundamentos de Contabilidade Financeira
- III. Análise e Controle Financeiro
- IV. Decisões de Capital de Giro
- V. Decisões de Investimento de Longo Prazo
- VI. Decisões de Financiamento de Longo Prazo

Após destacar na parte I, Introdução, os capítulos: 1) O escopo e a natureza da gerência financeira e 2) O ambiente fiscal, são apresentadas as outras partes.

O maior destaque para a contabilidade está na parte II, composta pelos capítulos: 3) Introdução aos demonstrativos financeiros; 4) Contabilidade – um sistema de informações financeiras e 5) Tópicos especiais em contabilidade.

A Parte III contempla os seguintes capítulos: 6) Análise dos demonstrativos financeiros; 7) Previsão financeira e orçamento de caixa e 8) Análise do ponto de equilíbrio para planejamento de lucro.

Não é possível falar no conteúdo deste capítulo sem que se fale em conteúdos contábeis⁵.

As demais partes focam a administração financeira propriamente dita, entretanto não há como falar desta sem o uso da *linguagem financeira dos negócios*.

Desta forma, na Parte IV constam os seguintes temas, grifados, apoiados pelo conhecimento contábil:

- A importância do capital de giro;
- Política de administração de estoques;
- Política de crédito;
- Políticas de pagamento de contas a pagar;

⁵ Conteúdos contábeis referem-se aos diversos capítulos da Disciplina Contabilidade, transmitidas ao longo do curso. Como exemplo, Demonstração de Resultados do Exercício, Balanço Patrimonial, Sistemas de Custeio, Análises de Balanço entre outros.

- Administração de disponibilidades (caixa, bancos e títulos negociáveis);
- Administração de estoques;

Na Parte V são apresentados os capítulos relativos a: 11) Matemática dos juros compostos; 12) Orçamento de capital e 13) Custo de capital e na Parte VI fala-se de: 14) Fontes e formas de financiamento de longo prazo; 15) Avaliação de ativos financeiros e Avaliando as empresas fechadas.

O conceito e a decisão são econômico-financeiros entretanto a linguagem utilizada é a da contabilidade, ou seja, não é possível falar-se de finanças em qualquer empresa sem o aprendizado contábil.

A exemplo de DROMS & PROCIANOY, o professor Hélio de Paula Leite também ressalta a importância do aprendizado contábil. Na contracapa do seu livro Contabilidade para Administradores consta a seguinte citação:

“A contabilidade vem-se convertendo em instrumento de comunicação e análise empresarial, cujo conhecimento já não pode ser dispensado por aqueles que estão envolvidos no processo de avaliação do desempenho e da rentabilidade dos empreendimentos.” (Grifo nosso)

No prefácio do livro o professor LEITE faz o seguinte depoimento, ratificando o conceito que o leigo tem sobre a Contabilidade:

“O autor deste livro não é contador e, provavelmente como o leitor, nutria pela Contabilidade solene preconceito. [...] a área contábil no Brasil geralmente é encarada com algum desprezo...”

Este tipo de declaração faz parte da análise desta dissertação e será discutida mais à frente.

Ainda no prefácio de sua obra, LEITE comenta sobre as barreiras existentes aos não iniciados em Contabilidade.

Segundo o autor, vários fatos de conotação negativa contribuem para essas barreiras.

“Ao contador temos a tendência de associar a imagem do conservadorismo, da inflexibilidade e da falta de imaginação. [...] alguns contadores e professores de Contabilidade contribuem para a manutenção de nossa ignorância e preconceito. O hermetismo da nomenclatura contábil, e a imposição metodológica [...] são ângulos da Contabilidade que a tornam misteriosa...” (Grifo nosso)

A experiência do professor LEITE⁶, com treinamento de executivos, mostrou-lhe que embora houvesse um preconceito generalizado contra a Contabilidade, o mesmo podia ser vencido com facilidade, desde que adotadas a linguagem e postura apropriada para tal.

Observa-se desde o título, Contabilidade para Administradores, a preocupação do autor em transmitir de forma correta a linguagem contábil ao público-alvo.

“não tem a pretensão de formar contadores: seu objetivo central é descrever didaticamente a Contabilidade para um de seus usuários mais comuns, ou seja, o administrador.”

De forma análoga ao desenvolvimento do livro de DROMS e PROCIANOY, a partir da premissa que seu público-alvo é o administrador, LEITE busca transmitir ao mesmo a aplicação dos conceitos contábeis associados às atividades administrativas.

Com exemplos didáticos, LEITE busca associar as diversas operações existentes no dia a dia da empresa à classificação contábil apropriada.

⁶ O autor desta dissertação foi aluno do professor Hélio de Paula Leite no curso de pós-graduação CEAG da FGV em 1983, ao qual agradece por contribuir para a identificação do primeiro com a Contabilidade.

A ilustração da página 59 da obra do autor, mostra uma forma de se explicar os conceitos de patrimônio líquido.

Esta ilustração está associada a um reservatório de água. No início da empresa, através de um balde, o acionista despeja neste reservatório o “Capital”. Não havendo novas subscrições ou pagamento de dividendos, o nível deste reservatório pode ser afetado nas seguintes condições:

1. Uma torneira de receitas que faça o nível d’água subir e
2. Um ralo de despesas que baixe o nível.

Enquanto o livro de DROMS & PROCIANOY, elaborado originalmente no idioma inglês e traduzido para o português, tem a co-participação de um autor nacional⁷ na sua concepção, o livro de MOTT, Contabilidade para Não-Contadores de 1992, é uma tradução. Entretanto todos os autores têm em comum o fato de não serem contadores⁸.

Ambos títulos e subtítulos mostram o objetivo do livro:

Contabilidade para não-contadores – Manual Prático para Não-Especialistas em Contabilidade.

Uma expressão que pode ser olhada como reforço ao preconceito contra a Contabilidade está na contracapa do livro:

“CONTABILIDADE PARA NÃO CONTADORES - Guia de Sobrevivência para Profissionais, Gerentes, Supervisores, Estudantes Que Precisam Saber Contabilidade.”

⁷ Jairo L. Procianoy é professor de finanças na Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e conheceu o professor William G. Droms na Georgetown University Business School em 1994, quando esteve lecionando finanças, a convite desta universidade.

⁸ Graham Mott é consultor de treinamento *free-lancer* e foi catedrático em Gerenciamento Financeiro na universidade de Northumbria em Newcastle.

O público-alvo do livro é composto por estudantes e gerentes que precisam de conhecimentos de finanças e contabilidade mas que não atuam na área financeira.

Segundo o autor, o livro busca reduzir ao máximo os jargões e, de maneira direta, explicar as várias demonstrações e técnicas.

O desenvolvimento do mesmo está estruturado em três partes: Relatórios Anuais; Contabilidade Gerencial e Administração Financeira. As três partes estão subdivididas em capítulos que detalham as mesmas.

Além das partes citadas, o livro apresenta também vários apêndices à edição brasileira, associados aos diversos capítulos do livro. Entre esses apêndices encontram-se os seguintes temas contábeis:

- Princípios e Convenções Contábeis no Brasil;
- Balanço Patrimonial – O modelo Brasileiro;
- Correção Monetária do Balanço Geral;
- Imposto de Renda de Pessoa Jurídica e
- Depreciações

A obra mais recente, destinada ao público não contador nesta revisão bibliográfica, é a de OLIVEIRA e PEREZ JR. e tem como título “Contabilidade de Custos para não Contadores.”

A preocupação do livro está em apresentar, ao não contador, contribuições para o entendimento das funções e responsabilidades da controladoria nos ambientes de produção e administração, onde se busca a otimização de resultados a todo momento.

De forma análoga à utilizada por MOTT, OLIVEIRA & PEREZ JR. preocuparam-se em transmitir aos administradores, engenheiros e outros profissionais sem uma formação contábil a visão das diversas metodologias para apuração, análise, controle e gerenciamento dos custos, sem entretanto um aprofundamento das técnicas e conceitos contábeis.

Os autores ressaltam a necessidade que gestores de empresas têm para a fluência no idioma contábil.

“...assim como os contabilistas, os administradores de empresas também são responsáveis, para fins legais, comerciais e societários, pela exatidão das Demonstrações Contábeis [...] o administrado (sic) não pode, em hipótese nenhuma, desconhecer os principais procedimentos e metodologias inerentes à apuração dos custos [...] corre o risco de assinar, sem saber, Demonstrações Contábeis apuradas incorretamente.” (OLIVEIRA & PEREZ JR, 2000:20)

Em síntese o objetivo destes livros é trazer facilidade de entendimento àqueles que não se dedicarão integralmente à contabilidade, porém têm a necessidade de ler e compreender esta linguagem para melhor desenvolvimento de suas atividades.

IUDÍCIBUS e MARION advogam também que enquanto o curso de Contabilidade visa tornar o contador especialista na matéria, os cursos de administração e outros, que necessitam da linguagem contábil, deveriam estar voltados ao ensino da interpretação dos Relatórios Contábeis.

O enfoque dado nos cursos de pós-graduação em administração é voltado para a análise financeira dos negócios. A linguagem contábil é a grande facilitadora para o entendimento dos efeitos financeiros que ocorrem nas empresas, e desta forma deve ser entendida.

1.3 – Objetivos

GIL, A. C. (1996:145) detalha o objetivo de um trabalho como sendo o que se pretende com o desenvolvimento da pesquisa e os resultados que se quer alcançar.

O objetivo desta dissertação é identificar os Fatores Críticos de Sucesso – FCS's no ensino da contabilidade para o público não contador, que freqüenta os cursos de pós-graduação, *lato sensu* categoria *MBA*, em administração de empresas na cidade de São Paulo.

Mais especificamente, quer-se ter uma visão ampla, sob o ponto de vista do corpo de docentes das diversas instituições de ensino pesquisadas, sobre os cuidados que devem ser levados em consideração quando do desenvolvimento da matéria Contabilidade para este público-alvo.

Segundo CERVO & BERVIAN (1996:65) os objetivos podem contemplar, entre outros aspectos, a definição do material que será coletado. No presente trabalho, para atingir-se este objetivos os seguintes aspectos serão levados em conta:

- perfil do executivo-estudante no tocante à: formação universitária, idade, tempo de experiência profissional;
- Motivos, identificados pelas instituições de ensino, que levam o aluno a buscar a educação continuada via *MBA* em Administração;
- Os programas contábeis ministrados nos diversos cursos *MBA's*;
- Disciplinas com conteúdo contábil e respectivas cargas horárias;
- Infra-estrutura utilizada;

- Metodologia de ensino adotada;
- Didática aplicada;
- Perfil profissional do corpo docente envolvido no processo de ensino;
- Principais dificuldades enfrentadas no ensino das disciplinas;
- Experiências positivas e negativas vivenciadas nestas disciplinas;
- Sugestões para melhorias no processo de ensino associadas à consecução de melhores resultados.

A especificação do objetivo de um trabalho, segundo LAKATOS & MARCONI (1995:102), é o de responder às questões *para que?* e *para quem?*

A execução deste trabalho é oportuna para o ensino da contabilidade para não contadores, à medida que a demanda pelo conhecimento da linguagem contábil é crescente e poderá servir de subsídios para os interessados e envolvidos no ensino destas disciplinas pensarem estratégias e diretrizes que facilitem a docência desta disciplina.

1.4 – Justificativa e contribuições

Justificar as razões para a elaboração de um trabalho significa, segundo LAKATOS & MARCONI (1995:103), responder à questão *por quê?*, com uma exposição sucinta e abrangente dos motivos importantes para a realização do trabalho.

A experiência com a docência em disciplinas com conteúdo contábil vem mostrando vários motivos para o empenho específico nesta direção, onde o autor desta dissertação percebeu que:

- aspectos observados em sala de aula e opiniões proferidas por docentes de diversas instituições indicam a existência de facilidades e dificuldades no desenvolvimento do ensino da contabilidade para não contadores;
- a qualidade da amostra de avaliações de classes com disciplina de conteúdo contábil, para público não contador no período 1999 a 2001, sugere que variáveis distintas contribuem para os resultados médios alcançados pelos alunos;
- os públicos, profissional da área contábil e não contábil, têm diferenças entre si, o que sugere que sejam tratados de maneira distinta.

Os motivos acima justificam o trabalho na busca de uma adequação do ensino / aprendizagem de contabilidade para não contadores, visando encontrar-se alternativas que facilitem esta tarefa.

A contribuição que se pretende oferecer, com este trabalho, estará representada por uma análise crítica sobre as componentes-chave do ensino de conteúdos contábeis, para o público-alvo em questão, a partir da tabulação da amostra de opiniões coletadas junto aos docentes e coordenadores das disciplinas com conteúdos contábeis das diversas instituições que promovem cursos de pós-graduação, *lato sensu* – categoria *MBA*, na cidade de São Paulo.

1.5 – Caracterização do problema

Conforme CERVO & BERVIAN (1996:66), problema significa uma dificuldade teórica ou prática para a qual se busca uma solução.

De uma forma mais detalhada, em sua tese de doutorado, PELEIAS (1999:12) assinala que um problema é uma dificuldade ainda sem solução e complementa dizendo que esta dificuldade deve ser precisada de forma ser possível seu exame, avaliação e crítica para finalmente encontrar-se a sua solução.

Existem várias razões para se buscar soluções para problemas. Estas razões, segundo GIL, A. C. (1996:28), podem ser de ordem prática ou intelectual e suas soluções podem servir para subsidiar ações específicas.

Segundo LAKATOS & MARCONI (1995:103), a formulação do problema deixa mais clara a dificuldade específica que se apresenta, a qual é objeto de resolução através de pesquisas orientadas.

De acordo com a concepção de CERVO & BERVIAN (1996:66), o problema surge na mente do pesquisador através da observação de fatos que o incomodam e que o levam à reflexões e questionamentos sobre o comportamento destes.

Estes questionamentos variam e partem da identificação de um fato ou de uma série de fatos, para os quais busca-se o entendimento que possa explicar o seu comportamento e o processo onde os mesmos estão inseridos.

Observa-se diversos graus de dificuldade, por parte dos alunos, na aceitação, compreensão e retenção dos conteúdos contábeis. Dentre estes sintomas destacam-se:

- Desinteresse pelas disciplinas com conteúdo contábil;
- Baixo aproveitamento na resolução de exercícios ou provas;
- Insatisfação durante as aulas;
- Nível e qualidade das aprovações;
- Dificuldades na aplicação dos conceitos contábeis em outras disciplinas;
- Insatisfação dos professores com os resultados auferidos ao final da disciplina.

Estes sintomas vem sendo detectados por diversos docentes e deve fazer parte do desafio de qualquer docente contábil na busca de sua solução.

“Criou-se uma tradição ao afirmar que aprender Contabilidade é extremamente difícil. [...] Vários “tabus” foram formando-se, com o passar do tempo, ao redor do estudo desta disciplina.” (MARION, 1998:17)

“... a área contábil no Brasil geralmente é encarada com algum desprezo e, na verdade, nunca vemos uma criança ou um jovem declarar com entusiasmo que deseja tornar-se um contador quando for adulto.” (LEITE, 1997:11)

Entretanto, dentro deste mesmo ambiente de ensino, a experiência na docência de disciplinas com conteúdos contábeis traz também registros de bons⁹ resultados alcançados nos últimos três anos, indicando que a comunicação entre o Emissor (Professor) e o Receptor (Aluno), nos casos

⁹ Experiência vivida pelo autor na docência de disciplinas com conteúdo contábil em curso de pós-graduação na ESPM.

de insucessos, está deficiente ou sendo prejudicada por variáveis pertinentes ao processo.

É observável um universo de variáveis, no processo do ensino destas disciplinas, que contribuem para o resultado final, variáveis estas que vão desde a qualidade do estudante selecionado até as componentes da sua avaliação final.

Afinal, algumas variáveis devem exercer maior influência no rendimento / aprendizagem de disciplinas com conteúdos contábeis para alunos do público-alvo em questão.

As avaliações de alunos, observadas ao final do ensino de disciplinas com conteúdos contábeis para não contadores em cursos de pós-graduação, apresentam resultados que levam o docente a questionar a razão das variações de qualidades apresentadas.

O exposto acima traz à mente do pesquisador o seguinte problema:

Como melhorar o processo ensino-aprendizagem dos conteúdos de contabilidade nos cursos de pós-graduação, *lato sensu* – categoria *MBA*, na cidade de São Paulo?

Esta questão desdobra-se na busca de respostas e ações para identificar-se alternativas para melhorar a relação ensino/aprendizagem das disciplinas com conteúdos contábeis, nesta oportunidade partindo do ponto de vista do corpo docente, no tocante a:

- como eliminar preconceitos e melhorar a aceitação destas disciplinas, por parte dos alunos;
- como apresentar de forma mais fácil a contabilidade aos alunos;
- como aumentar a retenção dos conteúdos contábeis;

- como facilitar a compreensão dos instrumentos contábeis;
- como fomentar a aplicação prática destes instrumentos e
- como melhor avaliar os resultados deste ensino/aprendizado.

Face às possíveis deficiências na transmissão e retenção dos conteúdos contábeis por parte de professores e de alunos, respectivamente, apresentadas durante o ensino das disciplinas com conteúdo contábil, visualiza-se vários problemas conseqüentes.

Para os alunos que apresentaram dificuldades com as disciplinas com conteúdo contábil, podem ser citados:

- frustração pelo dever não cumprido, quando da conclusão do curso;
- reforço do preconceito sobre a necessidade de disciplinas com conteúdo contábil;
- apresentar-se profissionalmente não qualificado para o mercado;
- tendência do profissional evitar situações que contenham confrontações com conteúdo contábil ao longo da carreira profissional, decorrente de insegurança por falta de domínio/conhecimento do tema;
- análises parciais de cenários empresariais, com descuidos da ótica contábil;
- propor e/ou tomar decisões danosas para a empresa e a sociedade, e
- tornar-se veículo de propaganda negativa para a Contabilidade.

Culturalmente no meio estudantil os seguintes dogmas podem perpetuar-se:

- Contabilidade é uma disciplina difícil;
- Os professores de Contabilidade têm dificuldades no ensino da Contabilidade para não contadores.

Na manutenção do *status quo*, continuaremos ouvindo de muitos professores expressões do tipo:

- Esses alunos não conseguem aprender Contabilidade;
- Não é possível ensinar-se Contabilidade à pessoas que não têm o mínimo de preparo.

1.6 – Hipóteses

A existência e identificação de um problema indicam uma preocupação do pesquisador na busca de sua solução.

O caminho para o encontro da solução é orientado por suposições e conjecturas que surgem à luz das limitações do conhecimento do pesquisador sobre o assunto no momento.

À essas suposições e conjecturas a pesquisa científica dá o nome de hipóteses.

Em sua obra *Metodologia do Trabalho Científico*, LAKATOS & MARCONI (1995:104) apresentam o termo hipótese como resposta imediata para o problema, destacando, entretanto, que esta resposta é “*provável, suposta e provisória.*”

A hipótese principal, considerada neste trabalho, é que **existem fatores-chave que podem facilitar o ensino/aprendizagem das**

disciplinas com conteúdo contábil nos cursos de pós-graduação em administração.

Como fatores-chave¹⁰, visualiza-se nesta oportunidade:

- Definição do profissional a ser formado;
- Perfil do aluno selecionado;
- Adequação do conteúdo contábil ao perfil desejado pelo mercado;
- Didática, metodologia e estratégias de ensino aplicadas;
- Qualificação profissional do professor.

De forma complementar, identificam-se as seguintes hipóteses secundárias.

H1 – A metodologia, atualmente utilizada para o ensino da Contabilidade em cursos de pós-graduação para alunos não contadores, não permite o melhor aproveitamento dos conteúdos contábeis por parte dos alunos, isto é, muitas instituições concentram-se no ensino de como se fazer a Contabilidade ao invés de buscar passar ao aluno o entendimento da leitura dos relatórios contábeis.

H2 – O perfil do aluno que ingressa nos cursos de pós-graduação no tocante a: idade, experiência profissional e heterogeneidade de formação, contribui para dificultar o ensino de disciplinas de conteúdo contábil, ou seja, alunos com mais experiência profissional têm melhor aproveitamento.

¹⁰ Definição dos fatores-chave feita a partir da análise do fluxo operacional do processo de ensino/aprendizagem, orientado ao mercado empregador.

H3 – É possível melhorar o preparo do professor de disciplinas com conteúdo contábil, para o ensino da Contabilidade para não contadores.

H4 – É necessário buscar maior convergência entre as disciplinas com conteúdo contábil e as demais disciplinas do curso no que diz respeito à sua ordem na grade curricular.

1.7 – Metodologia da pesquisa

Conforme FERREIRA (1975:919), a palavra metodologia, de origem grega, é composta por: “*méthodos, ‘método’, + -log(o)- + -ia*” e significa “*A arte de dirigir o espírito da investigação da verdade.*”

Ainda no dicionário de FERREIRA, a palavra método é definida como “*Caminho pelo qual se chega a um determinado resultado...*”

LAKATOS & MARCONI (1995:105) definem a metodologia como o caminho para responder as questões: como?, com quê?, onde? e quanto?.

Antes de identificar a metodologia que será seguida na pesquisa, alguns conceitos para o seu direcionamento precisam ser delineados.

As respostas às questões acima, para a busca da solução do problema, devem obedecer à regras que a pesquisa científica impõe.

O artigo Introdução à Pesquisa Científica, do professor MOREIRA começa com a frase: “*Pesquisa científica é uma busca de informações, feita de forma sistemática, organizada, racional e obediente a certas regras.*”

Neste artigo ainda são oferecidos dois grupos terminológicos para a classificação de um trabalho de pesquisa. Segundo o autor, as pesquisas podem ser classificadas como:

1. Teórica ou Empírica (prática) e
2. Pura ou Aplicada

No primeiro grupo, enquanto a pesquisa teórica, também chamada de básica ou fundamental, preocupa-se com a descoberta, sistematização ou a crítica de idéias, não contendo dados reais, mas baseada somente em idéias, a pesquisa empírica, também chamada de prática, parte de fatos coletados para o seu desenvolvimento.

No segundo grupo, a pesquisa pura caracteriza-se pela busca do desenvolvimento de conhecimentos para explicar os fenômenos, sem importar-se com o encontro da solução, enquanto a pesquisa aplicada concentra-se na busca de novas alternativas para problemas operacionais, contemplando a prescrição de procedimentos ou técnicas para a resolução de problemas operacionais ou oferecer solução aos problemas.

Segundo a classificação oferecida por MOREIRA, no artigo citado anteriormente, o trabalho em questão é classificado duplamente como:

- pesquisa empírica, pelo fato de basear-se em experiências práticas a serem coletadas junto a agentes participantes do processo de ensino da Contabilidade para não contadores e
- pesquisa aplicada, uma vez que pretende alertar para os fatores-chave pertinentes ao desenvolvimento deste ensino, de forma a minorar os problemas existentes no mesmo.

Uma vez classificada a pesquisa, pode-se discorrer sobre a metodologia que será seguida.

Na obra *Metodologia do Trabalho Científico*, LAKATOS & MARCONI (1995:105) abordam as componentes das metodologias de pesquisa.

Segundo as autoras essas componentes são: o Método da Abordagem, o Método de Procedimento, as Técnicas, a Delimitação do Universo da pesquisa, os Tipos de Amostragem e o Tratamento Estatístico.

1.7.1 – Método de abordagem

Como Método de Abordagem, seguindo a terminologia fornecida pelas autoras, será utilizado o método hipotético-dedutivo.

Este método caracteriza-se por partir da percepção de falhas nos processos existentes, formular hipóteses sobre estas falhas identificadas e, por inferência dedutiva, buscar a validade da ocorrência dos eventos contidos na hipótese.

A identificação das falhas do processo será feita através da “*Gestão do Processo de Ensino via exceção quantificada aplicada ao ensino da Contabilidade.*”

A metodologia via exceção quantificada baseia-se nos ensinamentos aprendidos na disciplina “Sistema de Informações” do curso de Mestrado da FACESP durante o ano letivo de 2001, metodologia esta denominada pelo Professor Dr. Antonio de Loureiro Gil como “Metodologia da análise da exceção quantificada.”

“Exceção é focada em termos dos milestones da qualidade (fatores críticos de sucesso – FCS’s) e das contingências (pontos de falha – SPOF’s¹¹) quanto ao funcionamento dos negócios os quais devem ser estabelecidos / são práticas dos executivos e profissionais especializados das áreas e linhas de negócios organizacionais.” (GIL A. L., 2000:23)

Esta metodologia, utilizada pelo autor para otimizar o sucesso na administração de sistemas de informações, parte do mapeamento dos processos do sistema objeto de avaliação, em nosso caso o processo de ensino da Contabilidade para não contadores, identificando e explorando os potenciais Pontos de Falha – PF’s a que os Fatores Críticos de Sucesso – FCS’s podem estar sujeitos. Este estágio caracteriza a identificação dos binômios FCS’s X PF’s, pertinentes aos processos.

A identificação dos binômios FCS’s X PF’s envolve os participantes-chave do processo e busca junto a estes a melhor avaliação pessoal relativa ao grau de importância que estes binômios desempenham no processo.

Esta avaliação é definida segundo o método *DELPHI*¹², a qual é uma técnica aplicável no estabelecimento de prioridades, pressupondo a participação dos envolvidos¹³ com o objetivo de apurar os graus de riscos envolvidos através da sensibilidade dos participantes do processo.

Com base na identificação dos binômios fundamentais, (FCS’s X PF’s), são identificadas, através de eleições feitas junto aos participantes chaves do processo, as causas destes pontos de falhas e seus efeitos, os

¹¹ Durante as aulas da disciplina Sistema de Informações, o Prof. Gil denomina PF – Pontos de Falha como *SPOF – Single Point of Failure*, traduzido pelo mesmo como Ponto Singelo de Falha. (Nota do autor)

¹² *“O método DELPHI é uma técnica internacional para mensurar situações de incerteza, normalmente, no momento zero, ou seja, sem precedentes e que sejam delimitadas por elevado grau de subjetividade.” (GIL, 2000:32)*

¹³ No estudo em questão o método *Delphi* foi aplicado somente nas entrevistas com coordenadores de cursos.

quais são ponderados sob o ponto de vista de risco de ocorrência e ordenados pelo critério de importância através da aplicação do método *DELPHI*.

1.7.2 – Método de procedimento

LAKATOS & MARCONI definem Método de Procedimento como sendo as etapas mais concretas da investigação. Este trabalho adotará o método de procedimento estatístico.

A técnica adotada para a coleta de dados será a da observação direta extensiva via questionário e o seu envio ao público-alvo privilegiará o correio eletrônico.

Este questionário será elaborado com grupos de questões que abordem os fatores-chave predefinidos, contendo questões abertas e fechadas, procurando observar as recomendações de Chagas (2000) em termos de questões abertas ou fechadas, questões com múltiplas escolhas, seqüência de perguntas e aplicação de pré-teste.

1.7.3 – Delimitação do universo da pesquisa

A pesquisa, objeto deste trabalho, está restrita aos professores que ministram disciplinas com conteúdo contábil em instituições de ensino que ministram cursos de pós-graduação, *lato sensu* – categoria *MBA*, na cidade de São Paulo.

O grupo selecionado, 15 instituições, faz parte de um total de 26 classificadas como fornecedoras dos melhores *MBA's* do Brasil.

A delimitação do universo de instituições de ensino acima decorre do mesmo representar, segundo a revista *VOCÊ S.A.*¹⁴, o que há de melhor em termos de ensino de pós-graduação na cidade de São Paulo.

A avaliação publicada pela revista *VOCÊ S.A.* é o resultado de pesquisa realizada em 2001, junto a ex-alunos e 600 diretores das áreas de recursos humanos de empresas que têm alunos nestas instituições.

1.7.4 – Amostragem

A definição da amostra a ser usada para este trabalho caracteriza-se por ser do tipo não-probabilística.

O contexto da análise satisfaz vários tópicos deste tipo de análise, conforme classificação apresentada por MOREIRA (2000) no artigo “Levantamentos Amostrais”.

“A característica básica da amostragem não probabilística é a de que o pesquisador não conhece a probabilidade que um particular respondente tem de ser selecionado como parte da amostra.”

Outro detalhe que classifica a pesquisa como não probabilística é o fato dos dados não poderem ser usados para generalizar além da amostra, uma vez que o seu erro não pode ser estimado.

¹⁴ Revista *VOCÊ S.A.* é publicação da Editora Abril S.A.

Enquadra-se também dentro dos usos habituais da amostragem não probabilística a partir da sua natureza de ser um projeto de pesquisa qualitativa.

Seguindo o detalhamento oferecido por MOREIRA, ainda no mesmo artigo, o trabalho apresenta também algumas particularidades da amostragem não probabilística.

A amostragem é ao mesmo tempo: intencional, de conveniência e por cotas.

Amostragem intencional na medida que a seleção dos respondentes é direcionada, isto é, o pesquisador está usando seu julgamento profissional para a seleção dos respondentes.

Amostragem de conveniência pelo fato da seleção dos entrevistados ser feita à semelhança presumida com a população alvo do trabalho e por estarem convenientemente disponíveis.

Amostragem por cotas por contemplar uma seleção de respondentes de forma não aleatória e refletir a população no tocante a uma ou mais variáveis relevantes ao objeto do trabalho.

Os passos para a obtenção dos dados a serem tabulados obedeceram a seguinte seqüência:

1. Envio de questionário pré-teste a professores do grupo-alvo para a pré-avaliação;
2. Recebimento, avaliação de vieses, esclarecimento junto ao público da amostra do pré-teste, tabulação e conclusões preliminares;
3. Revisão do relatório e correções necessárias;

4. Busca e coleta de informações¹⁵ relativas às instituições (cursos oferecidos, públicos-alvo, critérios de seleção, conteúdos programáticos, didáticas de ensino, formação dos professores, critérios de avaliação, nome do coordenador da área com disciplinas com conteúdo contábil);
5. Apresentação da proposta do trabalho ao coordenador e convite para entrevista;
6. Identificação da quantidade de professores de disciplinas com conteúdo contábil nas diversas instituições;
7. Convite a professores das diversas instituições do público-alvo de escolas para participação da pesquisa via *internet*;
8. Avaliação da quantidade de entrevistas realizadas e questionários recebidos;
9. Análise do tamanho da amostra, a partir do universo de professores que lecionam disciplinas de conteúdo contábil nas instituições do grupo-alvo e tomada de decisão, *vis-à-vis* representatividade por instituição;
10. Tabulação dos questionários recebidos para a amostra;
11. Avaliação de resultados e
12. Elaboração de conclusões.

Após a aplicação do pré-teste observou-se que o uso do método *Delphi* poderia apresentar alto índice de viés, em virtude das variantes de

¹⁵ Algumas das informações solicitadas foram negadas por algumas instituições, por serem consideradas de caráter confidencial.

entendimento que o mesmo poderia trazer ao respondente¹⁶. Por este motivo decidiu-se utilizar este método somente nas entrevistas com os coordenadores de cursos.

A identificação da potencialidade de vieses foi fundamental para a decisão da aplicação do método *Delphi* somente via entrevistas, ratificando desta forma uma das diversas vantagens listadas pelo prof. Moreira no seu artigo Levantamentos Amostrais.

Dentre as vantagens da entrevista pessoal, citadas pelo professor Moreira, foi possível identificar: a) a flexibilidade durante as entrevistas, b) a alta taxa de respostas e c) a possibilidade do uso de métodos complexos, neste caso o Método *Delphi*.

“Flexibilidade: o entrevistador pode pedir mais detalhes, explicar questões que não estão muito claras ...”

Várias questões, apesar da realização do pré-teste puderam ser melhor explicitadas com a entrevista.

“Altas taxas de resposta: Tanto a taxa de resposta como a qualidade de resposta ao questionário são maiores na entrevista face a face do que com o questionário por correio. As pessoas em geral ficam mais à vontade em falar do que em escrever sobre suas opiniões e sentimentos.” (Idem)

As entrevistas foram particularmente enriquecedoras na medida que muitos dos entrevistados encontraram identificação com várias dificuldades levantadas ou suscitadas pelas questões e mostraram certo entusiasmo na busca de soluções.

¹⁶ Respondente foi a denominação genérica dada aos professores que responderam o questionário via Internet, de forma a preservar a identidade dos mesmos.

“A entrevista constitui-se num instrumento importante de pesquisa, na medida em que permite um aprofundamento acerca do que as pessoas pensam, crêem e esperam.”(NOSSA; 1999:78)

Em vista da complexidade na aplicação do método *Delphi*, da forma como foi montado o questionário, a entrevista pessoal propiciou a apresentação da proposta, seu entendimento e preenchimento de forma mais rápida e menos entediante.

“Permitem o uso de questionários complexos [...] incluir instruções detalhadas e muitas alternativas de respostas que poderiam desestimular o respondente pelo correio...” (MOREIRA)

As desvantagens citadas por Moreira, no artigo acima comentado, também foram percebidas nas entrevistas.

O tempo gasto com telefonemas, agendamento e confirmação de entrevistas, deslocamento e tempos investidos para as mesmas são substancialmente maior que os demandados por pesquisas via telefone ou correio.

“Alto custo: as entrevistas face a face levam a custos muito altos, se comparados com o questionário pelo correio ou por telefone.”

Outro tempo extra, gasto nas entrevistas, foram os decorrentes ora de entusiasmo, ora de desapontamento com as resposta apresentadas.

Quando do entusiasmo, a conversa se estendia para outras experiências específicas do entrevistado, que enriqueceram o entrevistador através do contato com as dificuldades enfrentadas pelo entrevistado nas tarefas de planejamento dos cursos e gerenciamento de equipes.

Quando do desapontamento houve a necessidade de esforço extra, do entrevistador, para a manutenção do autocontrole, de forma a não se transmitir qualquer reprovação frente a algum comportamento ou resposta do entrevistado, que eventualmente tenha chocado o primeiro, gerando em algumas oportunidades um tempo extra para a recuperação do tema e esclarecimento de dúvidas existentes.

“Vieses introduzidos pelo entrevistador: [...] o entrevistador pode, mesmo inadvertidamente, mostrar certos tipos de reação a determinadas respostas, inibindo ou orientando as respostas subsequentes. Assim, a aparência do entrevistador, seu tom de voz, seu estilo de perguntar, etc. podem enviesar o respondente. (Moreira)

Apesar das entrevistas terem sido realizadas de forma estruturada, com o apoio de um mesmo questionário para todas as entrevistas, as mesmas apresentaram grande variedade de tempos de duração.

O tempo previsto para as entrevistas era originalmente de 90 minutos, entretanto a média de tempo observada foi de duas horas. De um total de oito entrevistas, duas foram feitas em uma hora, quatro por volta de duas horas e uma, excepcionalmente, levou cinco horas.

1.7.5 – Características e considerações sobre os questionários aplicados

As questões constantes nos questionários, num total de 56 blocos (143 questões) para coordenadores e 28 blocos (64 questões) para professores, foram elaboradas levando em conta os seguintes aspectos que se procurou investigar:

- a caracterização do ambiente do ensino no tocante ao público (alunos) e suas variações em termos de atributos (idade, sexo, experiência profissional, origem, forma de seleção entre outras);
- os critérios para a definição do conteúdo programático das disciplinas com conteúdo contábil, seu planejamento e carga horária;
- o encadeamento conceptual interdisciplinar das disciplinas do curso oferecido;
- os recursos operacionais oferecidos ao docente para o ensino (infra-estrutura, equipamentos)
- a metodologia e dinâmica de ensino;
- as impressões captadas por coordenadores e docentes no tocante à forma como o aluno percebe, reconhece e avalia o ensino;
- a forma como o professor e coordenador avalia o ensino das disciplinas com conteúdo contábil;
- os critérios de avaliação e seus desdobramentos para a aprovação dos alunos;
- o *modus operandi* das instituições no tocante à seleção e gerenciamento do quadro de docentes;
- a identificação e avaliação dos fatores críticos de sucesso para o ensino da Contabilidade para não contadores;
- os pontos de falha associados aos fatores críticos de sucesso no ensino, a possibilidade de ocorrência dos eventos e seus desdobramentos;
- a identificação de medidas de prevenção para a ocorrência dos pontos de falha identificados e ações de otimização aplicáveis aos fatores críticos de sucesso;
- as características do processo de seleção e contratação de docentes e relações contratuais;

- a atuação da instituição no mercado de ensino e
- o perfil do respondente.

1.7.6 – Planejamento e cuidados preliminares com os questionários

De forma a se ter um questionário com qualidade representativa, foi aplicado um pré-teste junto a dez professores, que lecionam disciplinas com conteúdo contábil, de três destas instituições.

A partir do pré-teste, foram elaborados questionários específicos para coordenadores e professores, de modo a se identificar as principais características dos fatores-chave do processo de ensino, segundo o ponto de vista dos dois grupos pesquisados.

A configuração dos questionários obedeceu parâmetros que buscaram equilibrar a quantidade de questões por fator crítico, observando-se também a sua representatividade.

Este parâmetros e toda a estruturação e relatividade das questões podem ser melhor analisadas no Apêndice I.

Para cada fator crítico buscou-se elaborar questões, pertinentes aos mesmos, a partir de grupos referenciais, isto é, Coordenadores e Professores, Fases pertinentes ao ensino – Planejamento, Execução e Controle, com a atribuição de pesos classificados como Alta (A), Média (M) e Baixa (B) representatividade.

Buscou-se desta forma um equilíbrio das questões que podem ser consultadas no Apêndice I, sob o título Material de apoio à dissertação – Questões x Hipóteses e seguintes subdivisões:

- a) Fator Crítico de Sucesso - Associado
- b) Fase Gerencial
- c) Questões aplicáveis a Coordenadores e Professores
- d) Respostas-Parâmetro para verificação de consistência de hipóteses

1.7.7 – Literatura contábil

Este trabalho privilegiou a leitura da literatura sobre o ensino da Contabilidade para não contadores, em detrimento à literatura de tópicos contábeis ensinados. Esta decisão deveu-se ao fato desta dissertação buscar formas de ensino e não avaliar o que se está ensinando.

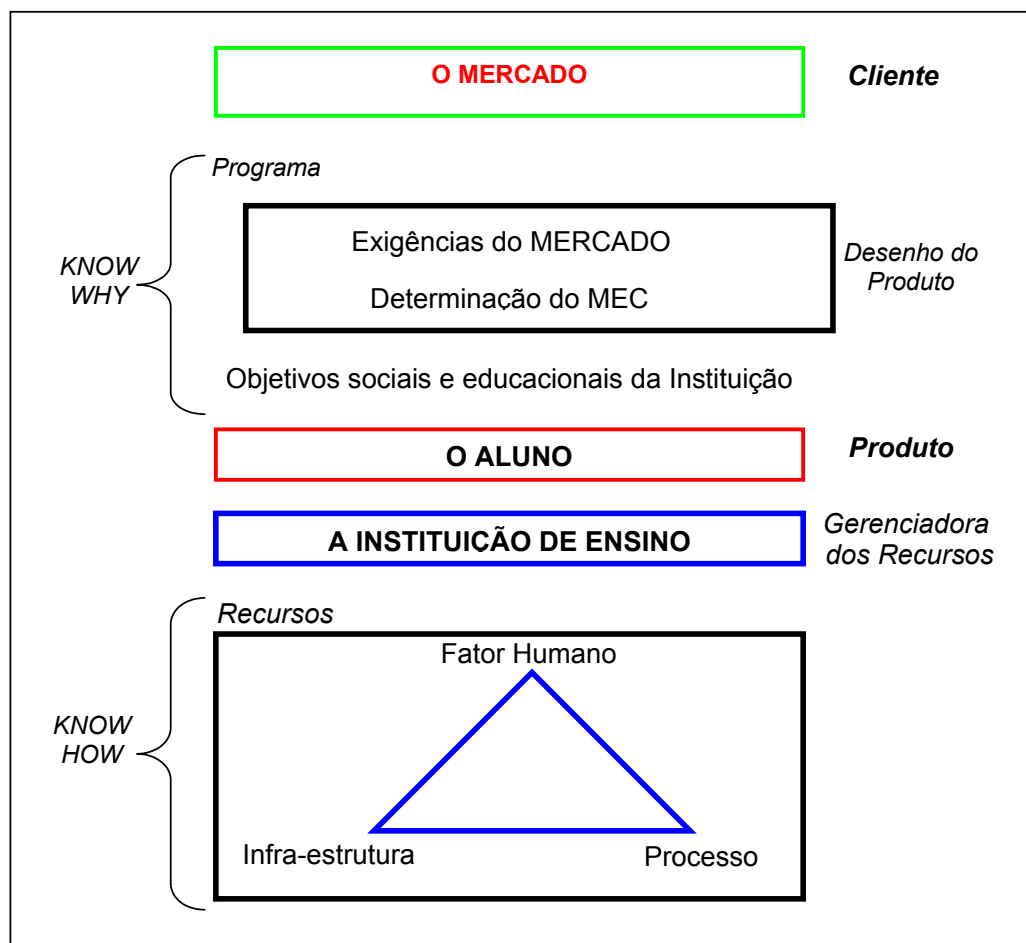
1.8 – Visão do processo de ensino da Contabilidade em cursos de pós-graduação, *lato sensu* – categoria *MBA*

O esquema que segue, adaptado do artigo “A Importância do Professor na Cadeia de Ensino” (CECCONELLO e KOUNROUZAN, 2001:3), mostra o relacionamento dos personagens da cadeia de valor do ensino.

Uma leitura mais apurada da figura 1.2 ressalta o papel do aluno nesta cadeia de ensino, o qual não é visto pela instituição de ensino como cliente mas, um produto¹⁷.

¹⁷ A terminologia produto, utilizada neste trabalho, refere-se ao aluno, ser humano, que busca o seu crescimento. Não é intenção do autor sub-classificar o aluno, enquanto ser humano, mas trazer o raciocínio para uma análise prática do processo de lapidação e agregação de valor que a instituição exerce na transformação do mesmo num profissional mais adequado ao mercado de trabalho.

Figura 1.2 – Os personagens da cadeia de valor do ensino



O verdadeiro cliente, aos olhos da instituição de ensino, é o mercado, o qual seleciona, avalia, emprega, promove ou expurga de seus quadros os profissionais, a partir de critérios próprios de contratação e manutenção.

O prestígio de uma instituição de ensino é dado pelo reconhecimento da sua qualidade, através da contratação, avaliação, manutenção e preferência por ex-alunos, da primeira, por parte das empresas empregadoras.

O ponto de vista apresentado contempla a instituição de ensino como um segmento da economia dentro da forma de gerir o negócio¹⁸, a qual pressupondo que a mesma tenha:

- uma Visão sobre o mercado de cursos de pós-graduação, visão esta clara para onde quer ir ou seguidora de tendências;
- uma Missão empresarial e
- comportamentos empresariais que levam em conta valores éticos e morais no cumprimento de suas atividades-fim.

Dentro destes critérios, a instituição de ensino elabora o desenho do produto final (aluno formado) a ser oferecido ao mercado (cliente consumidor)¹⁹, via desenvolvimento de um processo produtivo (conteúdo programático de ensino / metodologia de ensino)²⁰ que atenda as necessidades dos interessados (mercado)²¹, respeitando as determinações dos organismos legais da educação (MEC/CAPES) para estes tipos de cursos, buscando atingir seus objetivos empresariais²² dentro de um processo dinâmico operacional de: Compreender o Ambiente – Gerar Demanda – Suprir Demanda – Manter Demanda²³.

¹⁸ Visão, Missão e Valores são conceitos gerenciais, parte das práticas administrativas, que devem nortear as atividades de qualquer empresa.

¹⁹ “O Aluno (ser humano) é a matéria-prima bruta a ser transformada em produto final, pela instituição, para atender às necessidades do consumidor final (Mercado).” (CECCONELLO & KOUNROUZAN; 2001:11)

²⁰ “Numa ótica pragmática, o programa é o conteúdo qualificado e quantificado que o produto (Aluno) deve ter ao final do processo produtivo (curso de graduação).” (idem)

²¹ “As inovações impostas pelo processo da globalização e os avanços tecnológicos estão reestruturando o perfil do profissional da área contábil. Este mercado exige um profissional com competências chaves para o sucesso na prática contábil.”(idem)

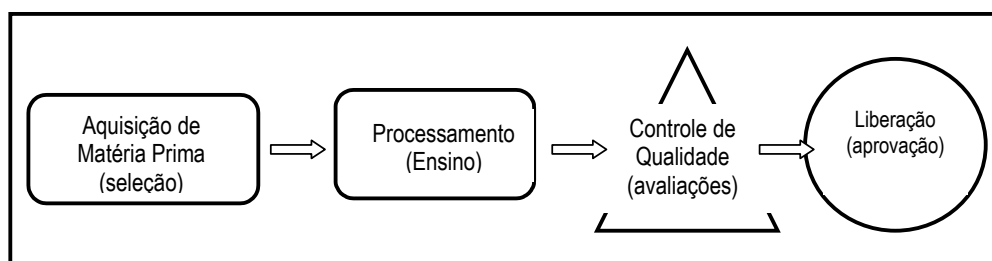
²² O programa elaborado pela instituição deverá atender dois balizadores: Mercado e MEC – Ministério da Educação e Cultura....” (idem)

²³ Compreender o ambiente, Gerar Demanda, Suprir Demanda e Manter a Demanda é a concepção estrutural do curso de pós-graduação em Gestão por Processos da ESPM – Escola Superior de Propaganda e Marketing, versão 2000.

Detalhando um pouco mais, no processo de transformação, ver figura 1.3, a instituição de ensino está operacionalmente envolvida nas seguintes fases:

- Aquisição da matéria-prima²⁴ (recrutamento, seleção e escolha);
- Processamento (ensino);
- Controle de qualidade (avaliações) e
- Liberação (aprovação)

Figura 1.3 – O processo do ensino



A terminologia Liberação é entendida como o “produto” estando apto ao “consumo pelo mercado”, isto é, suficiente nas disciplinas que compõem o curso em questão.

Ainda segundo CECCONELLO e KOUNROUZAN, os seguintes fatores são fundamentais na qualidade do produto final (aluno aprovado):

- a) Objetivos sociais da instituição – Responsabilidade – *Know Why*²⁵

²⁴ Na instituição de ensino o aluno é o ser humano em desenvolvimento, o qual busca a própria transformação via instituição de ensino, para posterior avaliação frente ao mercado de trabalho. O termo Matéria prima utilizado neste estudo decorre de analogia feita ao processo industrial. Esta nota complementa a nota 16.

²⁵ As expressões anglo-americanas *Know Why* e *Know How* estão utilizadas de forma interdependente. Neste caso, o *Know How* da instituição – saber como fazer – (infra-estrutura, processo e professor) é definido a partir do *Know Why* – porquê fazer – (expectativas do mercado, conteúdo programático, objetivos empresariais), definidos previamente pela instituição.

- Valores sociais da instituição (éticos, morais e educacionais)
- Resultados sociais (imagem perante a sociedade e mercado)
- Resultados econômico-financeiros (viabilidade do negócio Ensino)

b) Recursos disponíveis e oferecidos pela instituição – *Know How*

- Infra-estrutura (Equipamentos, laboratórios, espaço...)
- Processo (Metodologia de ensino, pedagogia, didática utilizada)
- Fator Humano (Coordenadores, professores, pessoal de apoio, ..)

c) Qualidades do aluno e seu autodesenvolvimento

- Capacidade de compreender e aprender e
- Dedicção

Conforme comentado no item sobre a natureza da pesquisa, este trabalho vai ater-se aos pontos do processo de ensino, dentro da instituição de ensino, isto é, eventos que estejam sob seu domínio e responsabilidade para com o produto final no tocante à sua produção.

1.9 – Limitações do trabalho

Este trabalho não contempla a avaliação do processo do ensino da contabilidade para não contadores junto aos alunos destas instituições de ensino, nem junto ao empregador dos alunos destas.

Também não está prevista a avaliação dos fatores de responsabilidade dos alunos para com a sua formação, isto é, capacidade de compreender, dedicação aos estudos entre outros.

2 – METODOLOGIA DA EXCEÇÃO QUANTIFICADA

“A tomada de decisão em todas as instâncias dos negócios focam exceções que são prioridades para a continuidade dos negócios.” (GIL, A. L, 2000:9)

Este capítulo apresenta o detalhamento da metodologia aplicada ao trabalho, iniciando pela explanação do conceito da Gestão do Ensino via Exceção Quantificada e a razão da escolha da metodologia. Na seqüência são apresentados os tópicos: enfoque dado à instituição de ensino, enquanto negócio; a visão administrativa do negócio ante o cenário e seu posicionamento; as disciplinas com conteúdo contábil vistas como insumo da cadeia de valor da instituição; a docência de disciplinas com conteúdo contábil dentro das fases gerenciais da instituição de ensino e a gestão do ensino de disciplinas com conteúdo contábil via exceção quantificada.

2.1 – O conceito da Gestão do Ensino via Exceção Quantificada

Em artigo publicado pela Revista Álvares Penteado, GIL, A. L, apresenta o seguinte texto relativo à Gestão de Negócios via Exceção Quantificada:

“A análise e a gestão dos processos e resultados dos sistemas [...] com freqüência carecem de metodologias com ênfase em tecnologia de risco sustentada pela visão da “exceção²⁶” e respectivos métodos de “quantificação” que permitam geração e apresentação de informações para a

²⁶ Conforme GIL, A. L., “as exceções dos negócios são de natureza “fatores críticos de sucesso”- FCS’s, e “pontos de falha” – SPOF’s.

tomada de decisões que sejam adequadas para uma mais acurada avaliação das incertezas dos negócios.” (GIL, A.L., 2000;10)

Aplicando o conceito acima sobre as atividades das instituições de ensino, no âmbito da gestão do ensino de disciplinas com conteúdo contábil, apresenta-se a seguir as seguintes considerações:

1. as instituições de ensino, assim como qualquer outro tipo de empresa, tem características específicas decorrentes da natureza de seus negócios e
2. todo negócio é permeado de processos operacionais que contemplam fatores críticos para o sucesso dos mesmos, neste caso, o processo de ensino de disciplinas com conteúdo contábil.

A figura 2.1 apresenta as relações entre as entidades integrantes do processo de análise de risco.

Figura 2.1 – Entidades componentes da Gestão de Negócios via Exceção Quantificada²⁷



²⁷ Adaptado da Figura 1 – Entidades de uma sistemática para melhor sintonia da tecnologia contábil-financeira com processos de decisão junto aos negócios, (GIL, A.L, 2000:11)

A leitura da figura 2.1, frente à gestão do ensino de disciplinas com conteúdo contábil, mostra os seguintes pontos:

1. Incertezas do Contexto: é o pano de fundo de qualquer atividade de risco. Neste trabalho representa as diversas variáveis componentes das atividades operacionais das instituições de ensino;
2. Informações Operacionais: focado na atividade operacional, representam os recursos disponíveis, *Know How*;
3. Visão da Exceção: representa os fatores críticos de sucesso no ensino/aprendizagem de disciplinas com conteúdos contábeis;
4. Análise de Risco: é a quantificação dos riscos a serem assumidos.

O conhecimento da visão de futuro quanto à continuidade operacional dos negócios, baseado na vertente “perfil de alunos aprovados / perfil de alunos demandados”, facilita a compreensão do cenário do negócio no qual estão inseridas as disciplinas com conteúdo contábil – situações atual e futura.

Entretanto, a aprovação de alunos sem uma sintonia com as demandas do mercado, isto é, que não observem os fatores críticos de sucesso (FCS's) e pontos de falhas (PF's) do ambiente de ensino/aprendizagem em questão, geram:

- não reconhecimento pelo mercado – do perfil do aluno aprovado;
- insatisfação do aluno – a partir das perspectivas pós conclusão do curso;
- desperdícios de recursos – em função de ensino e aprendizagem terem ocorrido sem uma aplicação correspondente;

- insatisfação da direção da instituição de ensino – frente as perspectivas do futuro do negócio.

A observação dos fatores críticos de sucesso e seus pontos de falha é condição essencial para a garantia da continuidade do negócio da instituição de ensino.

Ambos, fatores críticos de sucesso e pontos de falha, podem ser monitorados, respectivamente, a partir de indicadores de desempenho (ID's) e indicadores de falha (IF's).

A título de exemplo, um índice de desempenho de uma instituição pode ser medido através da relação “quantidade de alunos inscritos para o exame / quantidade de vagas disponíveis”. Como exemplo de índice de falha, poderia ser utilizada a relação “Alunos desistentes / Alunos que terminaram o curso”.

2.2 – Razões para a escolha da metodologia da exceção quantificada

Durante o curso de mestrado da FECAP, no primeiro semestre de 2001, o autor cursou a disciplina *Sistema de Informações*, ministrada pelo Prof. Dr. Antonio de Loureiro Gil.

Nas aulas iniciais foram apresentados os conceitos da Metodologia da Exceção Quantificada e na seqüência os alunos desenvolveram os trabalhos para a disciplina, aplicando os conceitos aprendidos sobre sistemas de informação.

Ao longo do desenvolvimento da disciplina e do trabalho observou-se que a metodologia aprendida aplicava-se também a outros processos que

exijam tomadas de decisão orientadas a minimizar os riscos inerentes de sistema.

A elaboração desta dissertação é a oportunidade para a aplicação da metodologia aprendida, uma vez que mostra as seguintes características:

- as disciplinas com conteúdo contábil estão inseridas em um contexto, qual seja o curso de pós-graduação, que apresenta incertezas em termos dos resultados que se vai obter;
- o ensino destas disciplinas depende de recursos operacionais passíveis de falhas;
- é possível identificar, no processo de ensino, a visão da Exceção quantificada, ou seja, os fatores essenciais para o sucesso deste ensino.

2.3 – A instituição de ensino e o gerenciamento do seu negócio

As instituições de ensino estão inseridas em uma economia de mercado (cenário) e dentro deste cenário tomam atitudes de cunho estratégico^{28 29} (posicionamento) para gerir seus negócios.

O sucesso do negócio de uma instituição de ensino está condicionado à avaliação positiva da qualidade dos alunos, que esta coloca no mercado de trabalho, pelas empresas que empregam estes.

²⁸ Estratégia: “... *uma luta contínua para destacar uma empresa de suas rivais.*” HENDERSON apud MONTGOMERY e PORTER; 1998:XIV)

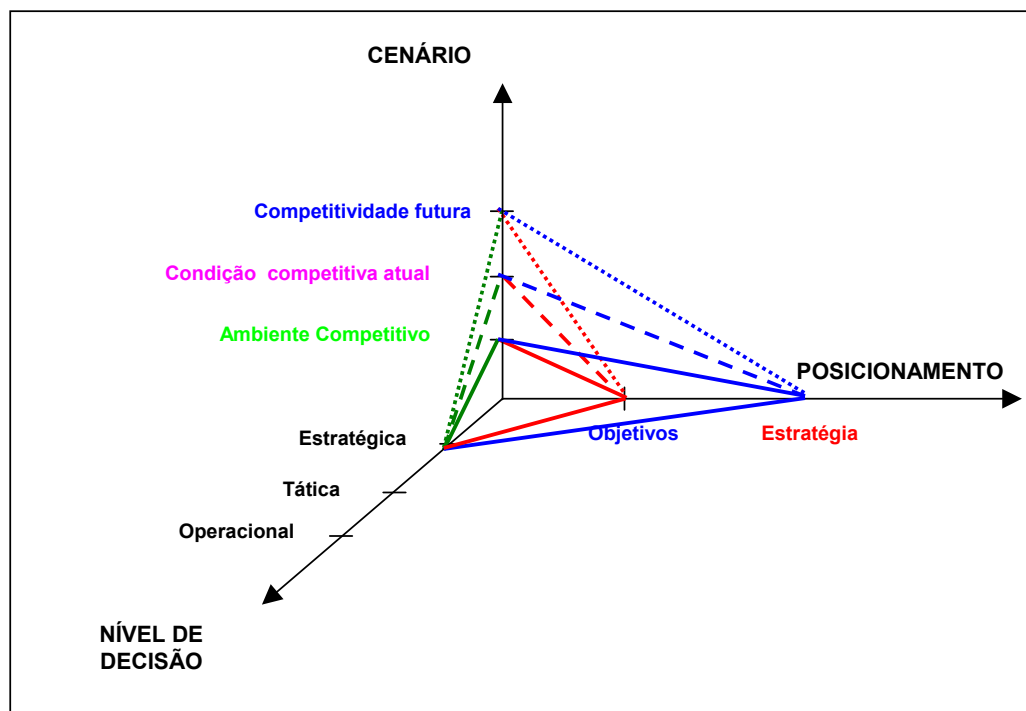
²⁹ “*Andrews e Christensen identificaram uma necessidade urgente de uma forma holística de se pensar a empresa e articularam o conceito de estratégia como um meio de chegar a isso.*” (MONTGOMERY & PORTER, 1998:XII)

Portanto, é imprescindível a observação, por parte da direção destas empresas, dos processos operacionais e eliminação ou atenuação dos potenciais pontos de falha.

2.4 – O ensino visto sob a ótica administrativa do negócio

A partir do conceito de cadeia de valor³⁰, a figura a seguir, Matriz Ambiente de Ensino, mostra o contexto que demanda a existência das disciplinas com conteúdos contábeis nos cursos de pós-graduação.

Figura 2.2 - Matriz Ambiente de Negócio



³⁰ Cadeia de Valores são atividades executadas separadamente pela empresa. São vantagens, no posicionamento estratégico, decorrentes de atividades executadas pela empresa, entre elas as atividades de criar, produzir, comercializar e distribuir seu produto. (MONTGOMERY & PORTER; 1998:XV)

Detalhando os eixos que compõem a figura 2.2, acima, frente ao ambiente de negócio das instituições de ensino, temos uma leitura dos parâmetros que são utilizados pelas instituições de ensino, de forma consciente ou inconsciente.

No eixo Cenário, as variáveis que balizam o posicionamento a ser assumido pela instituição são: o Ambiente Competitivo³¹ (Regulamentações Legais para o ensino, Concorrentes, Tecnologias, Participação no mercado) e as Condições Competitivas, atual e futura, da instituição de ensino (Pontos Fortes e Fracos, Oportunidades e Ameaças)³².

Com base no eixo Cenário, as instituições buscam estratégia de posicionamento (Eixo Posicionamento) que atendam os seus objetivos, os quais podem contemplar os objetivos educacionais, mercadológicos, comerciais e econômico-financeiros da mesma.

Para se atingir esses objetivos, as instituições recorrem a estratégias que passam pela definição de recursos operacionais (infra-estrutura, Método/Processos e Fator Humano) e desenvolvimento de parcerias com escolas do exterior.

O eixo Nível de Decisão contempla atividades de nível estratégico, tático e operacional de forma a satisfazer os objetivos predefinidos. A matriz Ambiente de Negócio está alinhada ao nível estratégico.

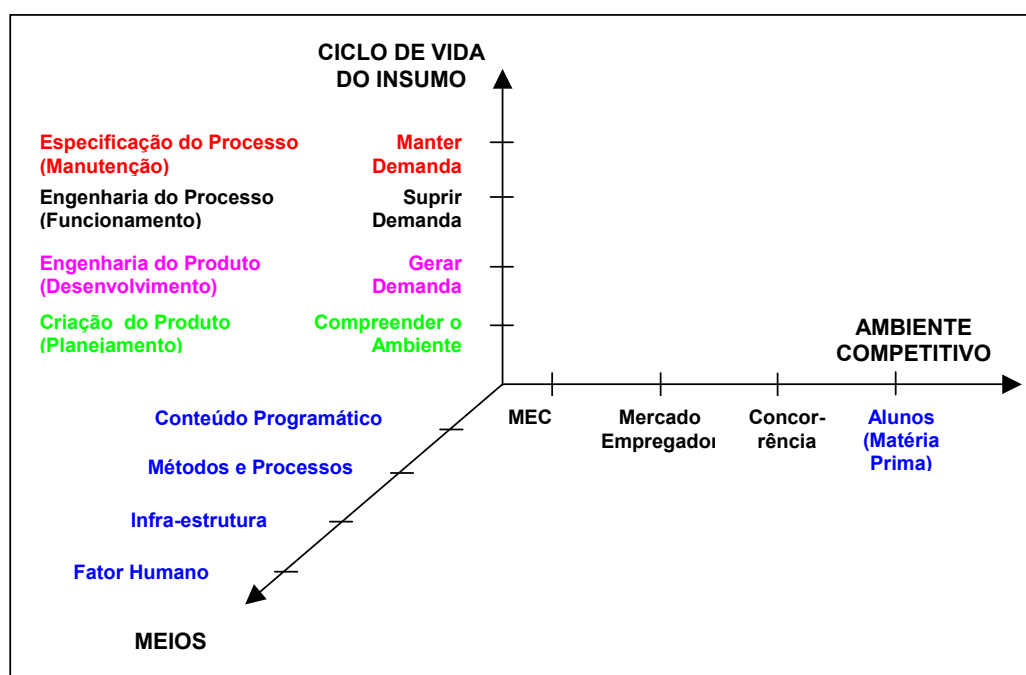
³¹ O conceito de Ambiente Competitivo foi desenvolvido por Michael Porter em seu livro *Estratégia Competitiva*, publicado pela editora Campus – Rio de Janeiro.

³² “Nesta abordagem, a formulação de uma estratégia envolvia a justaposição dos pontos fortes e fracos da empresa e das oportunidades e ameaças apresentadas pelo ambiente.” (ANDREWS & CHRISTENSEN apud MONTGOMERY & PORTER, 1998:XII)

2.4.1 – As disciplinas com conteúdo contábil vistas como insumo

Conforme comentado, as disciplinas com conteúdo contábil fazem parte da cadeia de valor do conteúdo programático do curso oferecido pela instituição. Analisando estas disciplinas como um insumo básico na formação do produto final, na figura 2.3 – Matriz Gerenciamento de insumos, pode-se ver as diversas variáveis que influenciam no seu ciclo de vida.

Figura 2.3 – Matriz gerenciamento de insumos



O eixo Ambiente Competitivo mostra os diversos públicos que regulam ou condicionam o ambiente onde a instituição de ensino está inserida.

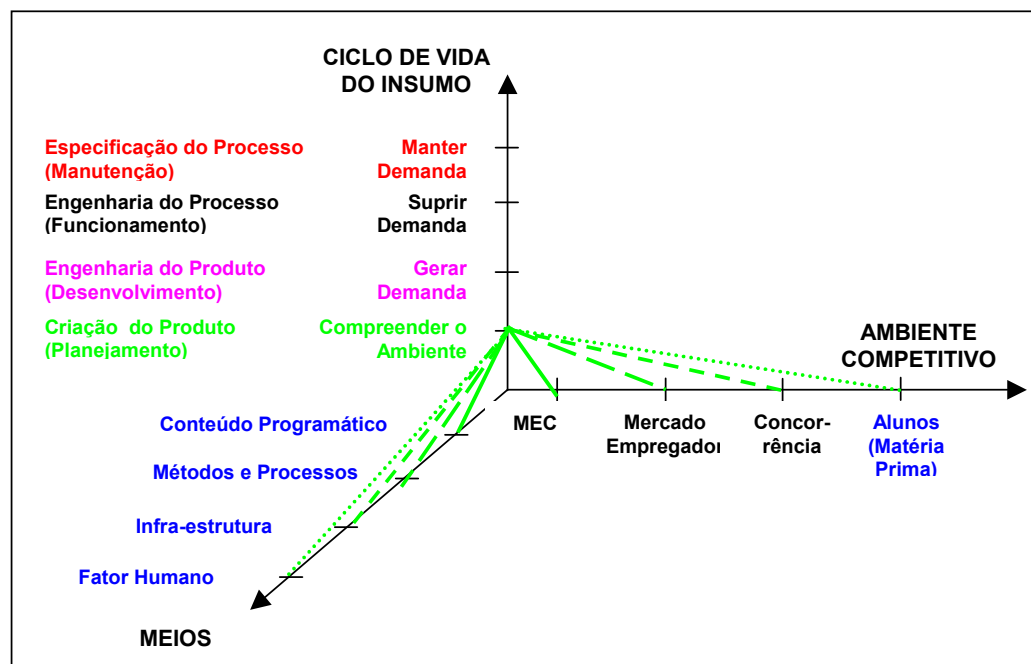
O eixo Ciclo de Vida do Insumo apresenta as fases pelas quais passa a disciplina na sua vida como insumo educacional.

Por fim, o eixo Meios apresenta a variedade de recursos utilizáveis para a aplicação do insumo.

No eixo Ciclo de Vida do Insumo são apresentadas duas identificações de suas componentes. Ambas foram adotadas a partir de conhecimentos obtidos ao longo dos últimos quatro anos. A notação à esquerda foi adquirida nas aulas de Mestrado, disciplina Sistema de Informações, ministradas pelo Prof. Dr. Antonio de Loureiro Gil na FECAP e as notações à direita enquanto professor da ESPM – Escola Superior de Propaganda e Marketing no curso de Gestão por Processo, que utilizava estas terminologias para a definição conceptual do conteúdo programático do mesmo.

As figuras que se seguem, 2.4 a 2.7, buscam apresentar os aspectos gerenciais, passíveis de observação, a partir das etapas do eixo Ciclo de Vida do Insumo.

Figura 2.4 – Matriz gerenciamento de insumos – Compreender o Ambiente



O eixo Ciclo de Vida do Insumo mostra a dinâmica do insumo Disciplina Contábil, onde esta é variável dependente do curso oferecido pela instituição de ensino.

A primeira fase, Compreender o Ambiente, refere-se ao entendimento do contexto que rege o ciclo de vida da disciplina contábil, olhada como uma componente da cadeia de valor da instituição de ensino.

Na compreensão do ambiente, o eixo Ambiente Competitivo fornece os subsídios para que a instituição de ensino defina os conteúdos contábeis que farão parte do curso³³. Estas definições estão balizadas pelas exigências do MEC³⁴, quanto à regulamentação legal do ensino; qualificada pelo mercado empregador, que define o perfil do profissional que quer contratar; pela concorrência, com base nos programas alternativos que estas oferecem ao mercado empregador e pela quantidade e qualidade existente da matéria prima disponível a ser lapidada, representada pelo perfil dos alunos que demandarão os cursos de pós-graduação.

No eixo Ciclo de Vida do Insumo, tem-se ainda as fases: Gerar Demanda, Suprir Demanda e Manter Demanda. Estas fases são desenvolvidas em consonância com as exigências do ambiente competitivo. Certos cursos ainda não existem ou estão na fase de desenvolvimento, outros estão em operação e outros necessitam de atualização ou correção.

³³ Mercadologicamente as instituições de ensino buscam oferecer ou promover cursos que as tornem diferenciadas de modo a alcançar e manter uma posição competitiva neste mercado.

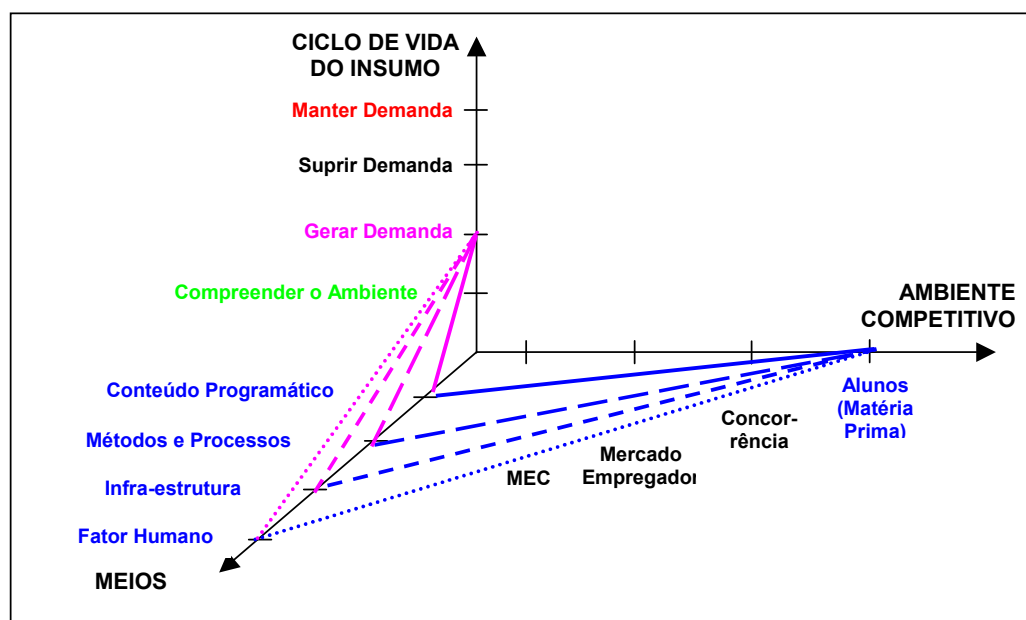
³⁴ MEC – Ministério da Educação e Cultura

O eixo Meios representa as recomendações de recursos operacionais necessários para atender as definições feitas nas fases do eixo Ciclo de Vida do Insumo.

A execução da fase de Gerar Demanda decorre da compreensão prévia dos ambientes externo e interno, nos quais a instituição está inserida.

Uma vez entendidas as condições do ambiente competitivo e das forças e fraquezas e riscos e oportunidades que permeiam a instituição, a fase Gerar Demanda, Figura 2.5, define o conteúdo programático a ser oferecido, a metodologia a ser adotada, a infra-estrutura necessária e as competências requeridas do docente que irá ministrar a disciplina.

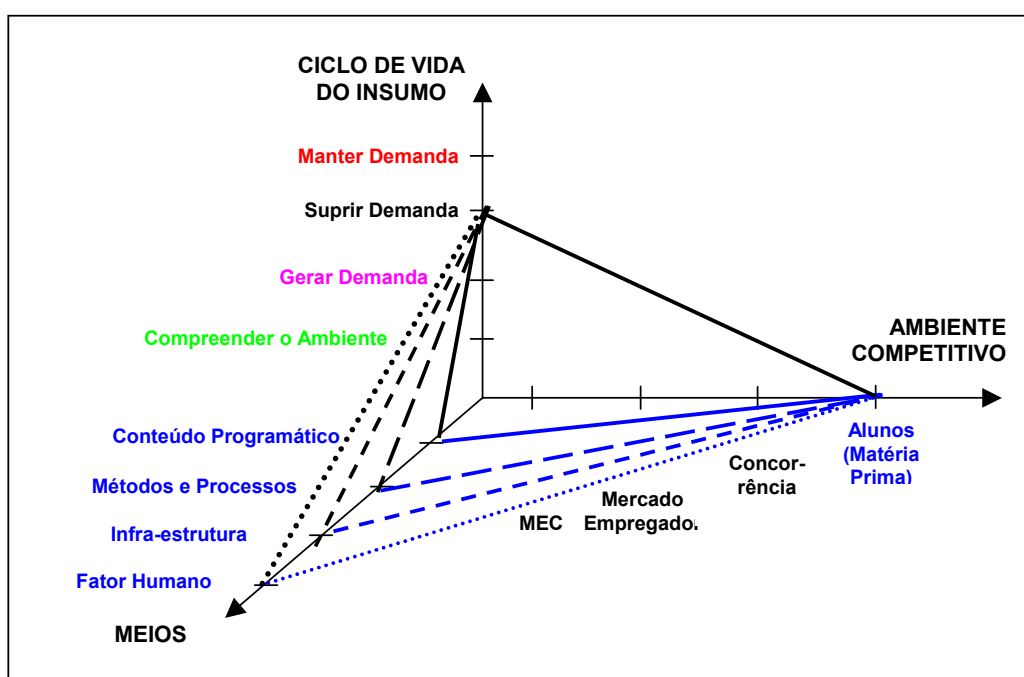
Figura 2.5 – Matriz gerenciamento de Insumos – Gerar demanda



A execução da fase de Suprir Demanda, figura 2.6 seguinte, é decorrente da fase comentada anteriormente, Gerar Demanda. Enquanto a

fase anterior representa o planejamento do que vai ser aplicado, esta representa a docência dos conteúdos contábeis. É quando o insumo (conteúdo contábil) através de meios disponíveis na instituição de ensino – Conteúdo Programático, Métodos e Processo, Infra-estrutura e Fator Humano – são aplicados para transformar a matéria prima (aluno) em produto.

Figura 2.6 – Matriz gerenciamento de insumos – Suprir demanda



O ciclo se fecha com a fase Manter demanda, detalhada abaixo, na figura 2.7.

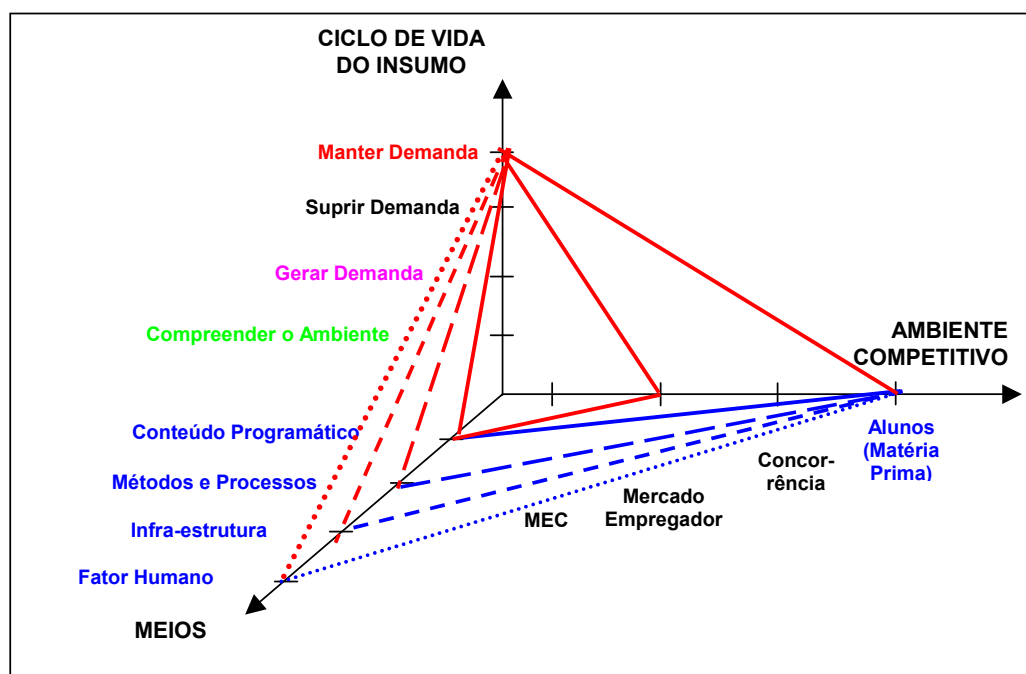
Dentro do ciclo gerencial, a fase Manter Demanda representa a verificação da qualidade do produto no mercado e a satisfação do aluno.

É nesta fase que as falhas, não corrigidas ao longo do curso, são buscadas para a melhoria do curso.

As fontes orientativas para esta correção estão:

1. no monitoramento periódico junto ao mercado com relação a sua satisfação a respeito da qualidade do produto final (aluno) e
2. na opinião do aluno, personagem integral do processo, o qual pode informar sobre as diversas fases do aprendizado, dificuldades para a assimilação dos conceitos, qualidade do conteúdo transmitido, entre outros aspectos verificáveis.

Figura 2.7 – Matriz Gerenciamento de Insumos – Manter Demanda

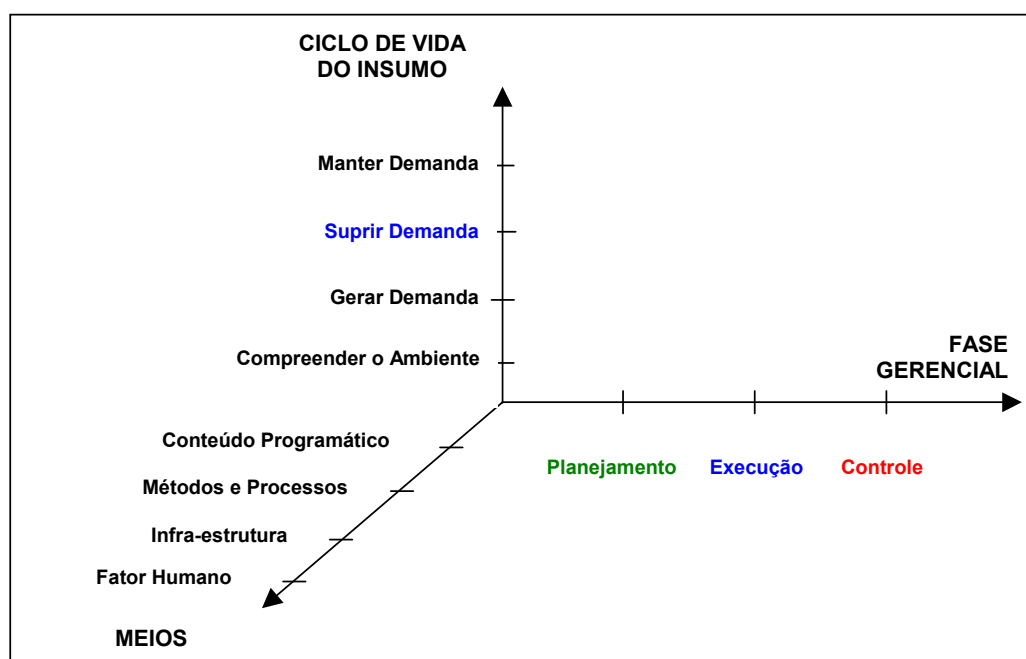


2.4.2 – A docência de disciplinas com conteúdo contábil dentro das fases gerenciais

Na figura 2.3 foi apresentada a matriz de gerenciamento de insumos mostrando os Meios, ao longo do Ciclo de Vida do Insumo (disciplina com conteúdo contábil), para atender as demandas do ambiente externo.

Na figura 2.8 abaixo, denominada Matriz ambiente interno, é mostrada a inter-relação entre o Ciclo de Vida do Insumo, Meios e as fases gerenciais desta – Planejamento, Execução e Controle.

Figura 2.8 – Matriz ambiente interno

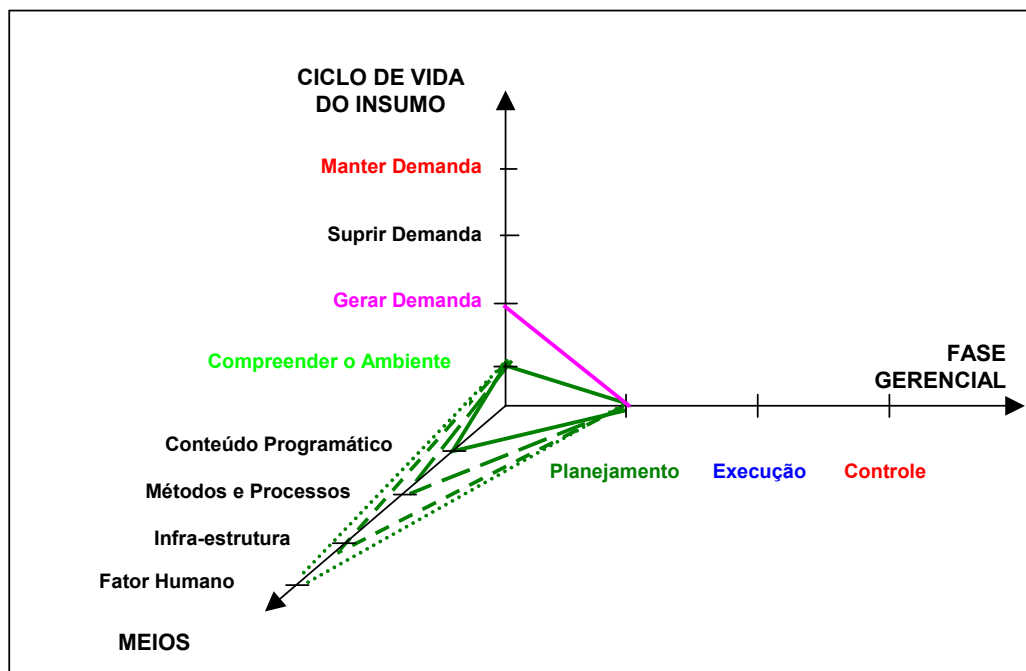


A relação inter-eixos pode ser descrita da seguinte forma, começando pela Gestão do Processo – Planejamento.

A fase de planejamento está ligada diretamente à concepção do produto, na geração de sua demanda. Neste caso a disciplina Contabilidade é demandada pelos cursos *MBA's*. As definições de conteúdo, quantidade, qualidade da inserção e formato dos conteúdos contábeis, ao longo do processo, têm reflexo direto na qualidade do produto final, isto é, Conhecimento, Compreensão e Aplicação³⁵ dos conceitos aprendidos.

³⁵ Conhecer, Compreender e Aplicar são as fases do desenvolvimento da aprendizagem, expressões cunhadas por BLOOM em sua obra "Taxonomia dos Objetivos Educacionais." (1967)

Figura 2.9 – Matriz ambiente interno – Planejamento



A garantia da qualidade do produto final passa também pelos recursos que geram o mesmo. Desta forma, o produto final a ser entregue depende dos meios definidos em termos de: Conteúdo Programático, Infra-estrutura, Métodos e Processos e Fator Humano.

Conteúdo Programático refere-se a disciplinas, programas e ementas que serão transmitidos aos alunos.

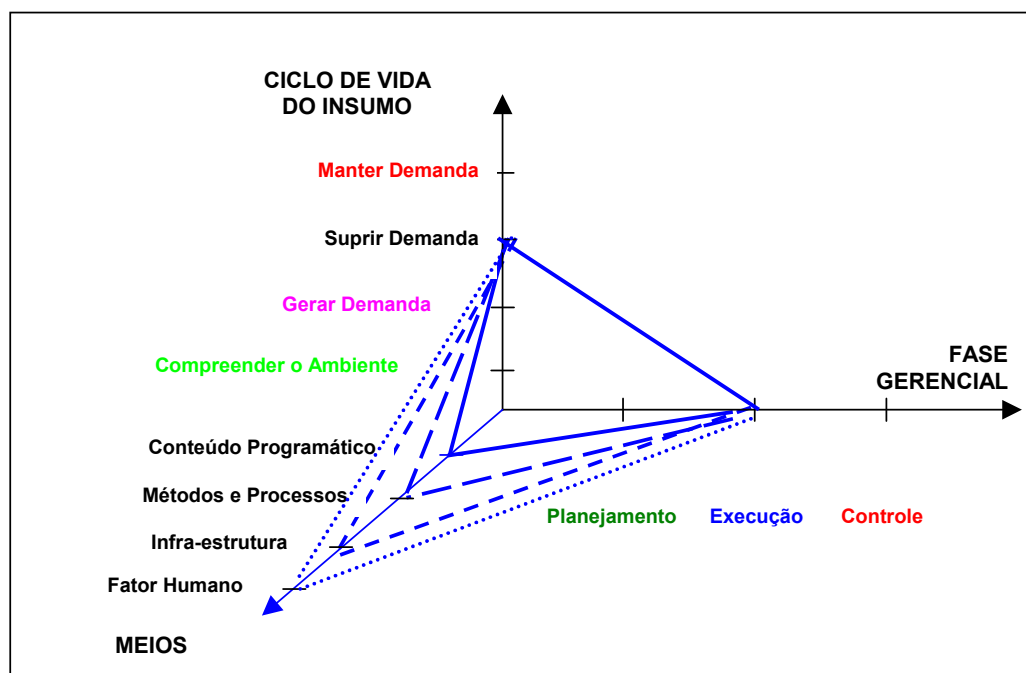
Métodos e Processos compreende a dinâmica do ensino dos conteúdos contábeis. Estão compreendidos sob esta categoria as metodologias de ensino, tipos de transmissão: aula expositiva, seminários, exercícios em classe, trabalhos em grupo, uso de transparências, projetores de “slides” ou outro meio de projeção, uso de Internet, disponibilidade de material via meio magnético.

Sob a rubrica infra-estrutura estão consideradas as instalações físicas, mobiliário, laboratórios, biblioteca.

O Fator Humano compreende primordialmente o Professor da disciplina do conteúdo contábil. Estão também alocados o pessoal ligado às Secretarias de Aluno e Professor. A não observação da qualidade destes últimos pode comprometer o todo de um bom conteúdo. Por exemplo, a não preparação ou envio de material suporte para os alunos, a edição de material sem qualidade entre outros aspectos.

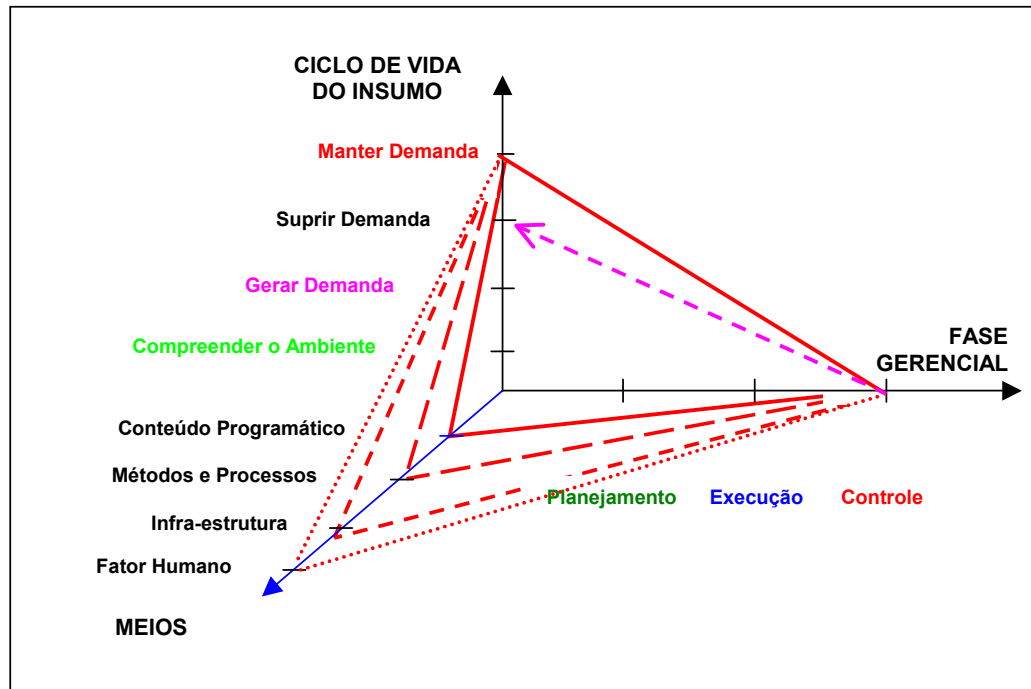
A fase seguinte, Execução, é apresentada na figura 2.10. O trinômio apresentado é, em síntese, a etapa de elaboração do produto final, isto é, a docência propriamente dita. Consiste em buscar transmitir os conhecimentos e habilidades demandadas pelo mercado através da aplicação dos recursos disponíveis na linha de produção da instituição de ensino.

Figura 2.10 – Matriz ambiente interno – Execução



A fase gerencial seguinte é a de Controle representada na figura 2.11 abaixo.

Figura 2.11 – Matriz ambiente interno – Controle



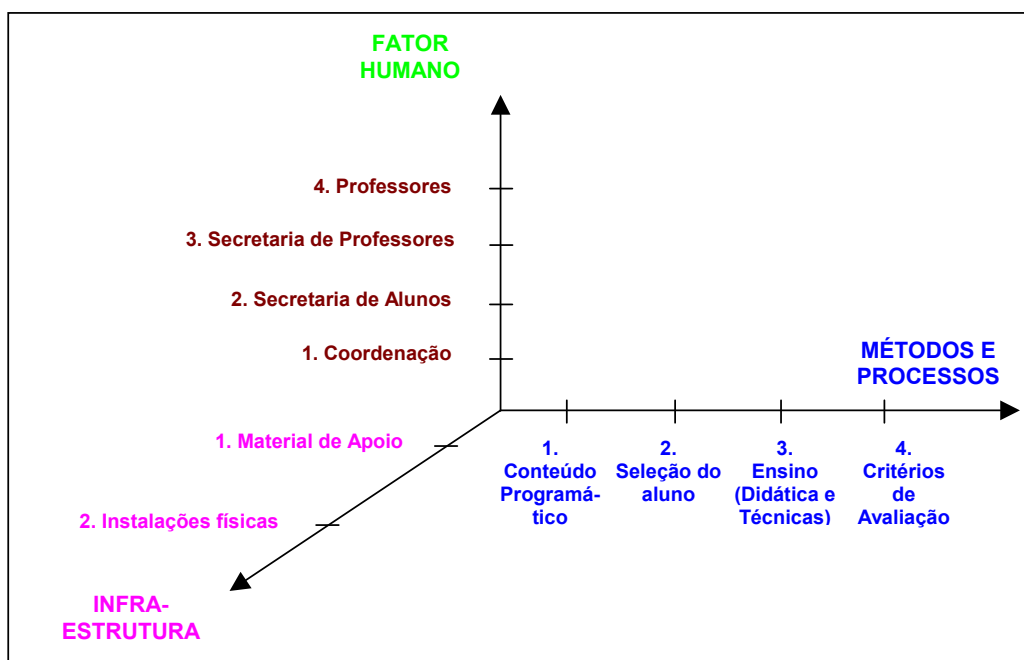
A fase de Controle é exercida em dois momentos no ciclo de vida do insumo.

1. No ciclo Suprir Demanda quando ao longo do processo o aluno é avaliado nas diversas disciplinas sob os diversos critérios.
2. No ciclo Manter Demanda quando a instituição busca, direta ou indiretamente, respostas do mercado sobre o aluno formado e junto ao aluno sobre melhorias sugeridas para a instituição.

2.4.3 – A gestão de recursos e do ensino de disciplinas com conteúdo contábil via exceção quantificada

A figura 2.12 mostra os Fatores Críticos de Sucesso, característicos das instituições de ensino, distribuídos nos três eixos que compõem os recursos operacionais da mesma.

Figura 2.12 – Matriz Fatores Críticos de Sucesso Recursos Operacionais



Conforme já comentado, esses três eixos representam o *Know How* da instituição de ensino e são decorrentes da definição estratégica prévia (*Know Why*).

No eixo Métodos e Processos estão contidos os seguintes FC's:

1. Conteúdo Programático: refere-se a descrição dos conteúdos que se espera sejam transferidos aos alunos. Este conteúdo pressupõe estar alinhado com as expectativas do mercado de trabalho dos profissionais que passem pela instituição;
2. Seleção do aluno: contempla os pré-requisitos mínimos que definirão os alunos que serão aceitos na instituição;

3. Ensino (didática e técnicas): são as metodologias de ensino adotadas no processo ensino/aprendizagem dos conteúdos contábeis que serão transmitidos;
4. Critérios de Avaliação: representam os parâmetros adotados para a liberação do aluno para seguir para outras disciplinas ou ao mercado.

O eixo Infra-estrutura apresenta os seguintes FC's:

1. Material de apoio: refere-se a todo item de suporte ao processo de ensino/aprendizagem, incluindo disquetes com programas, ementas, exercícios e cópia de transparências apresentadas durante as aulas;
2. Instalações físicas: contém a relação de recursos físicos (instalações) para a realização do processo de ensino, incluindo biblioteca, laboratórios, salas de aulas e equipamentos em geral;

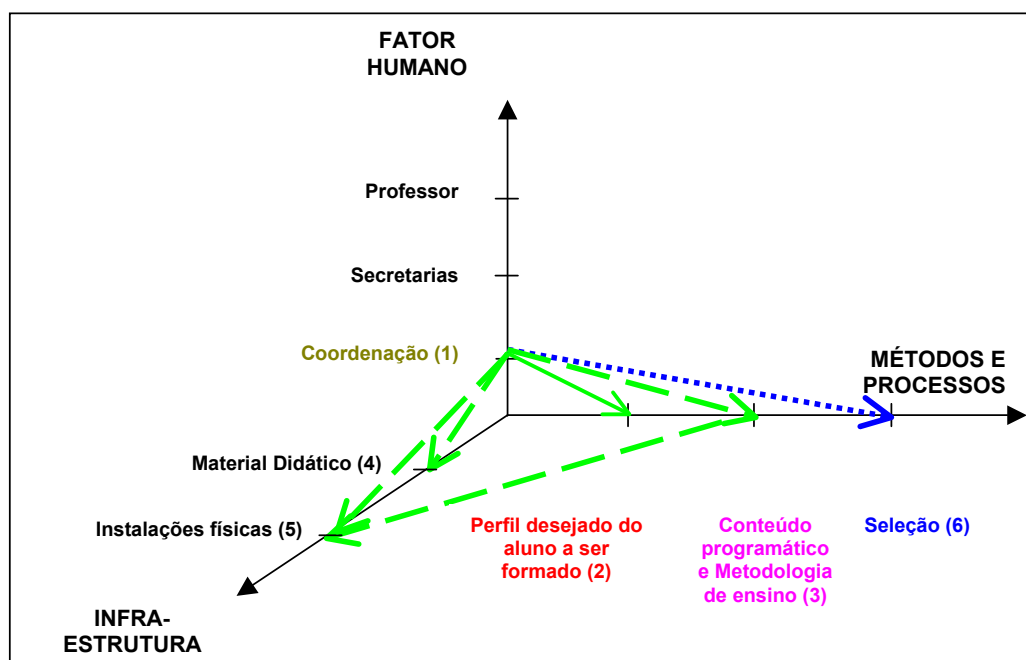
O eixo Fator Humano pressupõe os seguintes FC's:

1. Coordenação: responsável pelo planejamento dos conteúdos a serem ministrados, consistência de conteúdos, integração com outras disciplinas, das atividades e gerenciamento da equipe de docentes da área de disciplinas com conteúdo contábil;
2. Secretaria de alunos: cabe a esta, o atendimento e orientação dos alunos no tocante aos procedimentos gerais desde a matrícula destes, informações de notas até comunicação de alterações de horários e programações de aulas;

3. Secretaria de Professores: esta entidade é responsável pelo suporte ao corpo de docentes no tocante ao preparo de material de apoio às aulas, incluindo diário de classe.
4. Professores: são os profissionais responsáveis pelo ensino das disciplinas em questão. A estes cabe a avaliação do *status quo* inicial dos alunos, a adequação do conteúdo e ritmo do desenvolvimento das disciplinas aplicadas e a avaliação do aluno.

Na seqüência são apresentadas as figuras 2.13 a 2.15, que detalham as fases de planejamento, execução e controle do ensino das disciplinas com conteúdo contábil.

Figura 2.13 - Matriz de recursos operacionais – Planejamento



A fase de planejamento da disciplina é iniciada pela coordenação (1), no eixo Métodos e Processos, pela definição do perfil do aluno formado (2) que se deseja ao final do processo.

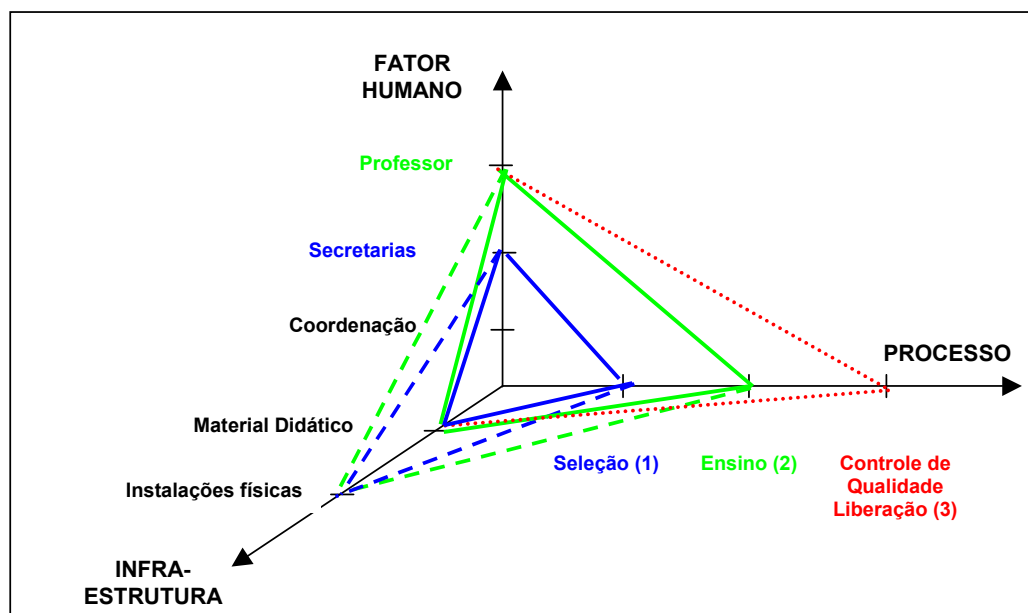
Na seqüência é confeccionado o programa de ensino com a definição dos conteúdos do programa (3) a ser ensinado e as técnicas didático-pedagógicas de ensino.

O conteúdo programático (3) define a configuração do material didático (4) e instalações físicas (5) necessárias.

O último passo do planejamento é a identificação e determinação dos requisitos e critérios para a seleção de alunos (6).

A fase seguinte é a da execução do sistema, representada na figura 2.14 a seguir:

Figura 2.14 – Matriz de recursos operacionais – Execução



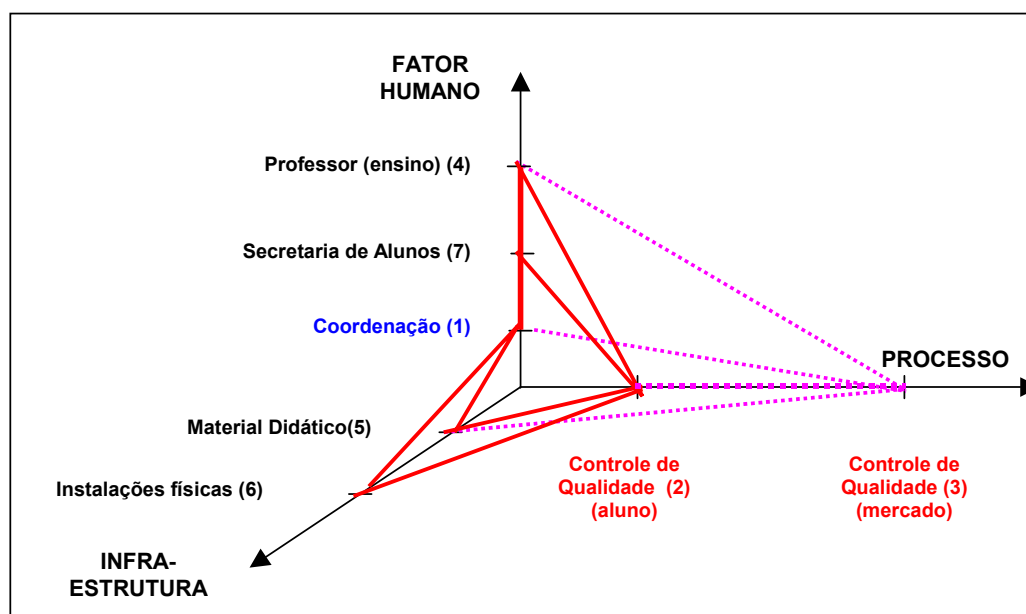
A figura 2.14 ilustra o processo de ensino associado aos recursos operacionais.

O processo começa com a seleção de alunos (1), feita pela secretaria, contemplando as instalações físicas e o material de avaliação para tal.

A etapa seguinte do processo refere-se ao ensino (2) apoiado sobre o material didático e instalações necessárias, previamente definidos.

A última etapa contempla a avaliação (3) do aluno, feita pelo professor com base no conteúdo transmitido ao primeiro ao longo do curso.

Figura 2.15 – Matriz de recursos operacionais – Controle



A figura 2.15 apresenta a visão geral da avaliação do resultado final do processo ensino/aprendizagem.

A avaliação é feita pela Coordenação (1), que busca indicadores operacionais junto aos públicos: Aluno³⁶ e Mercado.

³⁶ Em muitas instituições, avaliações periódicas, ao longo do curso, são realizadas junto aos alunos, de forma a se poder antecipar correções de cursos e disciplinas.

Junto aos alunos busca-se a avaliação dos diversos aspectos atinentes ao ambiente de ensino – Material Didático, Instalações, Professores e atendimento por parte da Secretaria de Alunos.

O controle de qualidade, aos olhos do mercado, pode ser medido pela análise crítica que as empresas fazem dos seus funcionários frente ao crescimento técnico e cultural que este venha a apresentar.

Não foi identificado, junto as instituições, um trabalho mais dirigido de monitoramento³⁷ por parte destas, junto as empresas empregadoras de seus alunos, com relação à evolução que estes venham apresentando.

³⁷ Atualmente, com os recursos crescentes da tecnologia, empresas têm utilizado sistemas informatizados para monitorar suas ações. Estes sistemas são conhecidos no meio empresarial como C.R.M (*Consumer Relationship Management*), isto é, gerenciamento de relações com seus públicos, onde inclui-se os SAC's – Serviços de Atendimento a Clientes e Ouvidorias.

3 – CURSOS MBA

Este capítulo apresenta: o uso da terminologia *MBA* na indústria da educação – pós-graduação; uma visão geral sobre o cursos de pós-graduação, *lato sensu* modalidade *MBA*; relaciona as aplicações da terminologia *MBA* no meio educacional brasileiro; explica a origem da terminologia e razões de sua existência no Brasil e no mundo; apresenta a legislação que regulamenta estes cursos no Brasil; identifica as principais diferenças entre esta categoria de curso *vis-à-vis* os cursos de graduação; mostra as principais diferenças entre os cursos de graduação e pós-graduação em administração e razões para sua existência; comenta sobre o mercado de cursos de pós-graduação *MBA*'s e suas dimensões e apresenta alguns aspectos do público-alvo destes cursos, identificado pelas instituições de ensino.

3.1 – A terminologia *MBA*

O termo *MBA* para cursos de pós-graduação tem sido usado indiscriminadamente para cursos *lato sensu*.

Conforme veremos adiante, isso ocorre não só no Brasil, mas também no país de origem deste nome, os Estados Unidos da América, onde é comum as instituições estrangeiras utilizarem a terminologia *EMBA*, abreviação de *Executive MBA*.

MBA significa, *Master in Business Administration*, isto é, Mestre em Administração de Negócios ou Mestre em Gestão de Negócios. (Nossa tradução).

A título de ilustração, segue abaixo exemplo de diversas denominações de cursos de pós-graduação referenciados com a sigla *MBA*, utilizados por instituições³⁸ de ensino para cursos *lato sensu* na cidade de São Paulo.

Curso	Instituição
- <i>Executive MBA</i>	BSP
- <i>International Executive MBA</i>	Pittsburgh – Amcham
- <i>MBA</i> Administração para Engenheiros	MAUÁ
- <i>MBA</i> em Gestão de Negócios	ITA-ESPM
- <i>MBA</i> em Gestão Empresarial	TREVISAM
- <i>MBA</i> em Gestão Empresarial	INPG
- <i>MBA</i> Executivo	FAAP
- <i>MBA</i> Executivo	FISP
- <i>MBA</i> Executivo em Administração	IBMEC
- <i>MBA</i> Executivo em Gestão por Processos	ESPM
- <i>MBA</i> Executivo Internacional	USP/FIA

³⁸ Das instituições pesquisadas somente a EAESP/FGV e PUC não utilizam a denominação *MBA* em seus cursos de pós-graduação *lato sensu*. A primeira denomina o seu curso como CEAG – Curso de Especialização em Administração de Empresas para Graduados e a segunda como Curso de Especialização em Administração de Empresas.

Outras variantes ocorrem com o uso da denominação *MBA*, sendo estas utilizadas também para identificar outros cursos mais específicos como por exemplo: *MBA* em Marketing, *MBA* em Recursos Humanos, *MBA* em Finanças entre outros

Por outro lado, na mesma cidade ocorre também o uso da sigla *MBA* para cursos *stricto sensu*. Na pesquisa em questão foram encontrados dois cursos utilizando *MBA* na denominação de seus cursos. Quais sejam:

Curso	Instituição
- <i>MBA</i> Mestrado	FGV
- Mestrado – Global <i>MBA</i>	Michigan

Este segmento da economia tornou-se tão representativo que há dois anos ganhou uma publicação com a denominação “Os Melhores *MBA*'s no Brasil”, da Editora Abril e visa fornecer subsídios ao mercado profissional para que este possa orientar-se sobre os cursos que se destacam aos olhos dos alunos e das empresas.

A edição, em caráter anual, aponta uma ordenação crescente dos cursos brasileiros apresentando dados relativos a: custo envolvido, duração do curso, início das aulas, prazo final para inscrições, candidatos por vaga, salário médio (antes e depois do curso), idade média dos estudantes e tempo de experiência profissional do aluno ao adentrar no curso. Informa também sobre os convênios existentes com escolas do exterior, além de apresentar uma relação das melhores 20 escolas no estrangeiro.

3.2 Visão geral: Brasil e o mundo

MBA lato sensu, também chamados *MBA Executivos*, são cursos oferecidos por diversas instituições brasileiras de ensino, de forma a complementar e ou ampliar os conhecimentos técnicos profissionais exigidos ou desejados para a atuação no mercado empresarial.

Cursos deste tipo são uma tendência mundial. KREKHOVETSK (1999) identificou que em 1998 cerca de 2.000 executivos canadenses, em nível de média gerência, procuraram *MBA Executivos* para melhorar suas habilidades profissionais e subirem na escala das corporações. O Canadá contava à época com 12 cursos para executivos na modalidade *MBA*³⁹.

SCHNEIDER ratifica o observado por KREKHOVETSK com dados do ano 2000. Segundo o autor, em junho daquele ano, 8.000 pessoas inscreveram-se em programas *MBA* para executivos ao redor do mundo.

Esta tendência vem acentuando-se ao longo das últimas décadas no Canadá, onde KREKHOVETSK relata que desde 1990 sete universidades, daquele país, incluíram cursos *MBA* em seus currículos. No Canadá esses cursos já têm mais de 30 anos. O primeiro deles, da Simon Fraser University, foi fundado em 1968.

O material promocional da Business School São Paulo informa que alguns destes cursos no exterior – *EMBA's* – já têm mais que meio século. Segundo sua página eletrônica, a universidade de Chicago ofereceu o curso

³⁹ Do original em inglês.

“*The Executive Master of Business Administration (EMBA)*” em 1942, e desde então faz parte da escola de negócios americana.

Seguindo a tendência mundial, os *MBA's* brasileiros, em administração, procuram dar uma visão mais generalista ao graduado especialista nesta ou naquela função, porém que precisa, frente aos novos desafios, gerenciar processo mais amplos.

Esta tendência é ratificada pelo artigo de SCHNEIDER, publicado em 2001, sobre programas de *MBA's* executivos nos Estados Unidos.

Neste artigo, o autor comenta que estes programas têm se tornado uma opção popular para alavancar rapidamente uma carreira. Estes programas, apesar de mais compactos que os *MBA* regulares, além de treinar os executivos para a liderança e estratégia competitiva, fornecem também os meios para um especialista tornar-se um generalista.

3.3 – A regulamentação dos cursos *MBA* no Brasil

A abrangência e regulamentação destes cursos de pós-graduação estão contempladas na Portaria nºs 080 de 16 de dezembro de 1998 do CAPES – Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e Resoluções nºs 1 e 2 de 2001 do CES/CNE – Câmara de Educação Superior, Conselho Nacional de Educação.

A portaria 080/1998 dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências para o funcionamento destes.

Nas considerações para a regulamentação dos cursos de pós-graduação, o CAPES define as características dos mesmos e sua abrangência.

O item a), das considerações iniciais do texto, caracteriza a demanda por profissionais pós graduados em caráter *lato sensu* de forma diferenciada dos pós graduados em caráter *stricto sensu*. Segundo a redação, estes pós-graduados devem ter desempenho diferenciado dos mestrados concentrados na pesquisa científica, tecnológica ou artística.

“O PRESIDENTE DA FUNDAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, no uso de suas atribuições, conferidas pelo art. 19, inciso II, do Estatuto aprovado pelo Decreto nº 524, de 19/05/92, e considerando:

- a) a necessidade da formação de profissionais pós graduados aptos a elaborar novas técnicas e processos, com desempenho diferenciado de egressos dos cursos de mestrado que visem preferencialmente um aprofundamento de conhecimentos ou técnicas de pesquisa científica, tecnológica ou artística;.” (CAPES; Portaria 080/98)*

3.4 Cursos de graduação X Cursos de pós-graduação em Administração

Cursos de graduação em administração destinam-se a formar os profissionais que pretendam participar da gestão negócios, próprios ou de terceiros, através do ensinamento de teorias administrativas aplicáveis nas diversas áreas das empresas.

Curso de Pós-Graduação é todo e qualquer curso que seja realizado após um curso de graduação. Cursos de Pós-Graduação em administração são cursos, cujo conteúdo contempla disciplinas com temas ligados à teoria da Administração.

3.4.1 – Diferenças entre um e outro

As diferenças entre os cursos de graduação em administração e de pós-graduação em administração concentram-se no tempo de suas durações e profundidade com que os temas são abordados.

O curso de graduação em administração prevê um total de 3000 horas mínimo, respeitando os prazos de no mínimo quatro anos e no máximo sete anos.

“f) a carga horária mínima do Curso ou da Habilitação deve ser de 3000 horas, conforme currículo mínimo dos Cursos de Administração – Resolução nº 2/93, incluídas as 300 horas de estágio supervisionado..

“g) deve ser observado o limite mínimo e máximo estabelecido pela Resolução nº 2/93, ou seja, mínimo de 04 e máximo de 07 anos.” MEC – Autorização de Funcionamento.

Enquanto o curso de graduação privilegia a formação ampla do administrador com uma quantidade de aulas maior, o curso de pós-graduação tem como objetivo complementar a formação de alunos oriundos de outras áreas de graduação, buscando transmitir o conteúdo dado em um curso regular de graduação, de uma forma mais sintética, no mínimo 360 horas, porém com um enfoque mais gerencial e de aplicação.

“Art. 10 Os cursos de pós-graduação lato sensu têm duração mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas, nestas não computado o tempo de estudo individual ou em grupo, sem assistência docente, e o reservado, obrigatoriamente, para elaboração de monografia ou trabalho de conclusão de curso.” (MEC, CES/CNE n.º 1.)

3.4.2 – Razões para a existência da pós-graduação

No item b) da portaria no. 80 do CAPES é destacada a característica dos cursos *MBA*. A portaria mostra a relevância destes cursos no tocante ao aprofundamento da formação do aluno, complementar ao grau alcançado na graduação.

“b) a relevância do caráter de terminalidade, assumido pelo Mestrado que enfatize o aprofundamento da formação científica ou profissional conquistada na graduação, aludido no Parecer nº 977, de 03/12/65, do Conselho Federal de Educação; .” (CAPES; Portaria 080/98)

O CAPES destaca, ainda na portaria nº. 080/1998, a abrangência e objetividade destes *MBA's* dirigidos à formação profissional. Observa-se a recomendação explícita do CAPES no tocante aos padrões dos mestrados em *stricto sensu*.

*“c) a inarredável manutenção de níveis de qualidade condizentes com os padrões da pós-graduação *stricto sensu* e consistentes com a feição peculiar do Mestrado dirigido à formação profissional; .” (CAPES; Portaria 080/98)*

Do ponto de vista prático os *MBA's lato sensu* podem ser classificados sob duas denominações, 1. preenchimento de lacuna e 2. educação continuada.

Ele é um preenchimento de lacunas a partir do momento que nenhuma outra área acadêmica contempla nos seus currículos o ensino das disciplinas pertinentes a carreira da administração.

O que gera a demanda por cursos de *MBA's* são os aspectos, já comentados, operacionais de necessidade de conhecimentos e domínios

das ferramentas de administração por parte de profissionais com outras formações acadêmicas, porém uma vez promovidos a posições de gerenciamento são instados a utilizar instrumental de administração.

Por outro lado também pode ser visto como educação continuada uma vez que a agregação da aprendizagem destes cursos de pós-graduação visa o aprofundamento do conhecimento, adicional ao já obtido em cursos de graduações específicos.

3.5 – O mercado de cursos de pós-graduação no Brasil – categoria *MBA*

Não é objeto deste trabalho detalhar as dimensões desta economia de mercado, entretanto para se ter uma idéia da ordem de grandeza deste segmento, HERMANSON et al relatam em seu artigo, *The Accounting Component of Executive M.B.A. Programs*, que nos Estados Unidos, a competição no mercado *EMBA* é violenta e tornou-se a maior fonte de receitas para muitas instituições. (FULMER e VICERE apud HERMANSON et al; 1998:801). No período entre 1987 e 1991, o mercado de cursos *E.M.B.A.* apresentou crescimento de 27%, e segundo os autores, estudos de Fulmer e Vicere 1996 e Johnson et al. 1988 indicam um mercado de US\$ 3 – 5 bilhões⁴⁰.

São apresentados abaixo alguns aspectos dimensionais do mercado nacional, que mostram a importância que este segmento tem no momento e a sua tendência.

⁴⁰ Do original em inglês.

As instituições de ensino que oferecem cursos de pós-graduação em administração, *lato sensu* – categoria *MBA*, estão focadas nas demandas feitas pelos diversos segmentos do mercado empresarial.

Atentas aos diversos movimentos feitos por esse mercado, as instituições de ensino oferecem diversas variantes de cursos *MBA*, com as mais diversas denominações, conforme já comentado.

Vários fatores compõem ou afetam o dimensionamento real do mercado de cursos *MBA* em Administração. Dentre eles pode-se citar as seguintes variáveis:

- crescimento da economia;
- expansão das empresas;
- evolução tecnológica e os processos de *downsizing*⁴¹;
- trocas de empresas pelos gerentes;
- aposentadorias ou mortes destes gerentes.

Todos estes fatores, entre outros, contribuem para uma maior ou menor demanda por profissionais com habilidades adicionais para o comando e gerenciamento de negócios, unidades de negócios ou simplesmente uma gerência departamental.

Conforme material disponível no *site* do MEC, Sinopse Estatística da Educação Superior 2000, o quadro nacional de procura e distribuição de vagas no ano 2000 mostra um vestibular com 1.216.287 vagas oferecidas para 4.039.910 candidatos e 897.557 ingressos, 2.694.245 matrículas e

⁴¹ Downsizing: palavra de origem americana que significa reestruturação das atividades operacionais de uma organização com a conseqüente redução dos níveis hierárquicos da mesma.

324.734 concluintes para 1.180 instituições de ensino superior – IES, 10.585 cursos universitários.

A representatividade dos cursos de administração pode ser melhor vista nas tabelas 3.1 e 3.2 abaixo.

Do total de 10.585 cursos existentes no Brasil, 2.692 cursos, isto é, 25,4% estão no estado de São Paulo e, do total, 989 são cursos na área de administração.

Em termos de número de alunos, o ano de 2000 apresentou o ingresso de 897.557 novos em todo Brasil, sendo 272.552 alunos no estado de São Paulo, sendo 129.469 alunos em cursos de administração em todo o Brasil.

Tabela 3.1 – Resumo de número de IES's⁴² e cursos por região em 2000

	IES Total	Cursos Total
Brasil	1.180	10.585
Norte	46	708
Nordeste	157	1.662
Sudeste	667	4.844
Sul	176	2.382
Centro Oeste	134	989
São Paulo	373	2.692
% do total	31,6%	25,4%
Cursos de Administração		989
% do total		9,3%

Fonte: MEC/INEP/DAES – Relatório: Sinopse Estatística da Educação Superior 2000 – jan.2002

⁴² IES significa Instituição de Ensino Superior

Tabela 3.2 – Procura e distribuição de vagas por região em 2000

	Vestibular (alunos)			Matrículas	Concluintes
	Vagas	Candidatos	Ingressos	Alunos	Alunos
Brasil	1.216.287	4.039.910	897.557	2.694.245	324.734
Norte	49.654	221.420	42.854	115.058	12.477
Nordeste	141.565	705.464	123.582	413.709	42.916
Sudeste	707.779	2.113.567	475.639	1.398.039	188.114
Sul	214.470	647.822	171.041	542.435	55.877
Centro Oeste	102.819	351.637	84.441	225.004	25.350
São Paulo	415.587	1.146.559	272.552	818.304	112.526
% total	34,2%	28,4%	30,4%	30,4%	34,7%
Cursos de Administração	179.929	292.553	129.469	338.789	35.658
% total	14,8%	7,2%	14,4%	12,6%	11,0%

Fonte: MEC/INEP/DAES – Relatório: Sinopse Estatística da Educação Superior 2000 – jan.2002

Neste mesmo ano 324.734 alunos concluíram seus cursos de graduação no Brasil, sendo 112.526 (34,7%) no estado de São Paulo com 35.658 (11,0%) em Administração.

Os números levantados na pesquisa realizada apontam que as instituições de ensino da cidade de São Paulo oferecem atualmente, para cursos com inícios semestrais, um total de 1.500 vagas em cursos de pós-graduação *MBA* em Administração.

Tomando-se somente o indicador de alunos formados no estado de São Paulo no ano de 2000, 112.526, e a título de ordem de grandeza, aplicando-se o percentual médio nacional, tem-se um total de 12.356 alunos formados em Administração neste estado, portanto aproximadamente 100.000 alunos são de outras graduações e conseqüentemente potenciais candidatos a cursos de pós-graduação em Administração.

O número acima, de 100.000 alunos, refere-se a todo o estado de São Paulo e o estudo em pauta refere-se às instituições de ensino na cidade de São Paulo. Para um dimensionamento mais fino é recomendável levar-se em conta, além da cidade referência, as demais que pertencem a grande São Paulo.

Algumas instituições pesquisadas divulgam as quantidades de alunos já formados por estas, como é o caso da FAAP que informa já ter formado 40.000 alunos em 1200 turmas desde 1981, o que dá uma média 60 turmas por ano e 33 alunos por turma.

O instituto Mauá de Tecnologia formou desde 1998 um total de 450 alunos.

A BSP – Business School São Paulo oferece 17 cursos, para no máximo 24 alunos por classe, para um período de 18 meses.

3.6 – Público-alvo e sua heterogeneidade

Os cursos de pós-graduação, *lato sensu*, oferecidos pelas instituições de ensino, têm como público-alvo profissionais de empresas nas mais diversas situações.

Entre estes estão incluídos aqueles que necessitam atualizar seus conhecimentos, complementar formação básica e/ou melhorar o seu currículo com o aval de uma instituição de renome.

O apelo mercadológico das instituições de ensino envolve desde a demanda por cursos *MBA* Executivos até cursos *MBA* para Finanças, conforme os exemplos abaixo listados.

“Os programas MBA’s Executivo ESPM destinam-se a profissionais interessados na aquisição, desenvolvimento e ampliação dos seus conhecimentos em áreas de especialização com visão estratégica permitindo, assim, o aprimoramento de sua performance em um ambiente de trabalho competitivo e global.” (ESPM)

“A Graduados em diferentes áreas do conhecimento com sólida formação acadêmica, que tenham ambição profissional e alta capacidade de trabalho; Profissionais que desejam obter sucesso no mundo dos negócios, que necessitem de formação em alta gestão para incrementar suas carreiras, bem como aos que desejam iniciar seu próprio negócio.” (FAAP)

“Gerentes/Executivos de Empresas Comerciais, Consultorias e Instituições Financeiras com exposição internacional; [...] Gerentes/Executivos de multinacionais que queiram cursar um MBA com características globais e européias que os outros MBA’s do mercado não oferecem (docentes europeus e brasileiros especializados ou pós-graduados em conceituadas Universidades européias, como Milão, Madri, Porto, Lyon, Paris, Alicante, etc.); [...] Graduados em Ciências Econômicas, Direito, Marketing, etc. que busquem um up-grading de seus conhecimentos e uma especialização para uma melhor inserção no concorrido mercado profissional.” (FISP)

“O MBA ITA/ESPM em Gestão de Negócios é um Tecno MBA destinado a preparar os executivos para atuar em ambientes de negócios altamente competitivos, onde as empresas inovadoras criam valor para seus clientes, por meio da integração inteligente de estratégias, processos, tecnologia e pessoas, para terem diferenciais competitivos duradouros.” (ITA/ESPM).

“Seus programas de MBA têm como princípio básico o atendimento integral das necessidades das empresas, no ambiente globalizado dos negócios da atualidade. Sua filosofia de ensino parte da concepção de que os assuntos que dizem respeito às empresas e seus negócios são de caráter necessariamente interdisciplinar e multifuncional.” (Folheto promocional: University of Michigan Business School).

3.7 – Expectativas do mercado e do aluno

O cenário mundial mostra tendências crescentes da concorrência e necessidade de profissionalização em todas as áreas das empresas.

Dispor de profissionais atualizados e treinados para enfrentar este cenário é condição essencial para a garantia da continuidade das empresas.

Estes profissionais, em virtude das condições competitivas da economia e da própria sobrevivência tem buscado recursos diferenciais para seus currículos voltando aos bancos escolares.

Entretanto esta não é uma batalha fácil. Nota-se nas salas de aulas vários comportamentos em decorrência deste cenário, desde o aluno mais consciente das suas carências técnicas até aquele que só está interessado em obter o certificado.

Vários comportamentos, observados pelo autor, mostram claramente o comentado acima. Ao mesmo tempo em que se vê:

- alunos buscando orientação extra-classe, para uma aplicação imediata do conceito aprendido na empresa;
- grande quantidade de alunos chegando atrasados em virtude da carga de trabalho alocada a estes nas empresas;

também observa-se:

- dificuldades para a assimilação das terminologias, normalmente para aquele que está há muito tempo fora da escola;
- busca de pílulas mágicas que apresentem resultados imediatos;
- trabalhos com claros sintomas de terem sido copiados de outros alunos;
- baixo interesse pela leitura, muitos contentam-se com os conteúdos das transparências apresentadas.

Como em todo segmento da economia, existem as instituições que são líderes neste mercado e que definem as tendências do mercado, a partir

de pesquisas e observações quanto aos comportamentos que ocorrem em outros países, os quais muitas vezes antecipam o que pode vir a ocorrer com o Brasil. Neste mesmo segmento coexistem também as instituições que se limitam a copiar modelos e seguir os líderes. Entretanto, não é objeto deste estudo identificar e avaliar as instituições que são as líderes ou seguidoras.

3.8 – O ensino da Contabilidade em cursos *MBA*

Conforme comentado, a indústria do ensino segue a tendência mundial da competição globalizada. Observa-se que as instituições analisadas, objeto desta dissertação, reconhecem as instituições de ensino do país do norte como referencial para este ramo de negócio, mantendo inclusive convênios com estas, exceto a FISP – Faculdades Integradas de São Paulo, que mantém convênios exclusivamente com escolas européias (Espanha, Itália e Portugal).

Este estreito vínculo com as instituições dos Estados Unidos vem reforçar a metodologia da Escola Americana de Contabilidade, aplicada no Brasil.

3.8.1 – O ensino da Contabilidade em cursos *MBA* nos Estados Unidos

Antes de comentar sobre o ensino da contabilidade nos cursos *MBA's* no Brasil, é interessante passar por alguns tópicos do artigo *The Accounting*

Component of Executive M.B.A. Programs de HERMANSON et al, editado em novembro de 1998 pela *American Accounting Association*.

O artigo elaborado sobre os cursos *MBA's* americanos, a partir das respostas de 52 instituições entre 115 consultadas, traz diversos aspectos que não parece serem muito diferentes do que aparenta ser o mercado brasileiro.

Também nos Estados Unidos, o principal propósito dos cursos *EMBA's* é o de ajudar a preparar profissionais experientes para as posições gerenciais onde podem ser destacados que:

- os programas estão geralmente focados em tópicos de gerenciamento geral de forma a ajudar os estudantes no desenvolvimento de uma perspectiva mais ampla de negócios;
- muitas instituições procuram fornecer, aos estudantes, informações que tragam um rápido retorno no local de trabalho.

Este foco geralmente leva os programas a proporcionarem muitas inovações e alternativas criativas que quando apresentam sucesso são adotadas em outros programas. No artigo os autores citam como exemplo os tradicionais cursos *MBA's*.

Segundo os autores (1998:802), o grande desafio para os programas *EMBA* americanos, está em determinar, de forma precisa, os aspectos técnicos que devem fazer parte destes e de qual forma os mesmos devem ser apresentados.

O objetivo do estudo realizado foi o de explorar os conteúdos contábeis que estariam sendo ministrados nos cursos *EMBA's* daquele país.

O estudo incluiu a análise dos métodos de instrução utilizados bem como os tópicos cobertos. A análise do material disponível mostrou fortes indicações da necessidade de revisões dos programas. A partir dos resultados apresentados, revisões devem gerar alterações em termos de conteúdo programático e pedagogia do ensino.

No artigo, os autores relatam a pouca quantidade de informações disponíveis sobre os conteúdos contábeis apresentados ou pedagogia utilizada. Os programas disponíveis apresentavam informações resumidas sobre os conteúdos contábeis oferecidos e não era fornecida qualquer informação relativa à pedagogia utilizada.

A pesquisa foi feita de forma a explorar a abrangência das disciplinas com conteúdos contábeis nos currículos destes cursos, levando-se em conta:

1. recapitulação de conceitos contábeis;
2. a importância dos materiais contábeis;
3. parcela dedicada à Contabilidade no currículo;
4. metodologia de ensino e visões pedagógicas;
5. tópicos de Contabilidade específicos;
6. critérios para o tratamento da Contabilidade.

O artigo, destaca como resultado da pesquisa, que três métodos eram mais comuns para o ensino da Contabilidade em cursos *MBA's*: Discussões em Classe, Análises de caso e leitura.

O estudo também mostrou que só 13% das instituições respondentes têm o ensino das disciplinas contábeis integradas ao currículo, ou seja,

mostravam as ligações entre as diversas disciplinas do curso. A grande maioria, 52%, desenvolvia os conteúdos contábeis de forma isolada, onde os programas encaravam a Contabilidade simplesmente como uma ferramenta necessária, mas como uma disciplina para ser relacionada a outras. O restante da amostra, 35%, utilizava combinações modulares com programas integrados e isolados⁴³.

No tocante à abrangência dos tópicos contábeis, são apresentados os seguintes comentários:

- Sistemas de auditoria: receberam pouca atenção nos programas.
- Contabilidade financeira: quatro tópicos (relatórios financeiros básicos; análise de demonstrativos financeiros; análise de índices e fontes de informações financeiras) receberam destaque nos programas.
- Contabilidade gerencial: quatro tópicos tiveram grande número de citações (comportamento de preços; análise de custos relevantes; custeio por atividade e gerenciamento por atividade – ABM⁴⁴). Também com bom índice de citações aparecem: apropriação de custos; orçamentos; custos por responsabilidade e orçamento de capitais. *Balanced Scorecard* teve, na época, pouca citação entretanto os autores acreditam que a demanda por este tópico deve crescer no futuro.
- Impostos: Este tópico recebeu pouca atenção com destaque apenas para o papel dos impostos na gerência dos negócios.

⁴³ Do original em inglês.

⁴⁴ AMB do original em inglês, *Activity-Based Management*

De um modo geral, os respondentes da pesquisa classificaram seus cursos como de boa aceitação pelo público estudante.

Com relação as futuras mudanças nos conteúdos contábeis nestes cursos, as respostas mais comuns foram:

- Maior integração do material contábil e
- Aumento de atividades com os professores.

Finalmente os autores apresentaram as seguintes conclusões:

1. A Contabilidade é uma componente importante nos programas *EMBA*, geralmente representa 10% do currículo;
2. De uma forma geral, os conteúdos contábeis são ensinados através de: discussões em classe, análise de casos e leituras;
3. Conteúdos contábeis são ministrados em módulos isolados, não integrados no programa;
4. Os tópicos que recebem mais ênfase são os relacionados com a contabilidade financeira e gerencial com pouco destaque para auditoria e impostos;
5. As razões principais para os cursos serem dados em módulos isolados são o conservadorismo (tradição) e a forma eficiente e efetiva na forma que as mesmas vem ocorrendo.

Os autores concluem que os cursos vêm sendo ministrados de forma tradicional e que o conceito que os cursos *EMBA's* têm de serem inovadores, não parece estar refletido no ensino da contabilidade.

O artigo termina com os autores questionando se o valor das disciplinas com conteúdos contábeis poderia ser realçado com uma pedagogia menos tradicional.

3.8.2 – O ensino da Contabilidade nas instituições da cidade de São Paulo

Conforme comentado, a leitura do artigo acima citado mostra muita semelhança com a situação atual do mercado nacional brasileiro.

A partir da leitura de folhetos promocionais e endereços eletrônicos de diversas instituições pesquisadas, observa-se aspectos que muito têm a ver com o artigo comentado.

De um modo geral os folhetos dão uma abordagem genérica aos cursos, buscando atrair os potenciais alunos através de mensagens com conteúdo afinado com o contexto que se vive no meio empresarial.

Em termos de objetivos dos cursos vale destacar, além dos já comentados no item 3.6, as seguintes propostas de ensino:

“Buscando capacitar os participantes a entender e analisar o negócio em todos os seus aspectos, a Dom Cabral⁴⁵ direciona seus cursos de formação para dois focos: MBA Empresarial e Pós-graduações lato sensu [...] garante uma educação gerencial voltada para o contexto das empresas, permitindo a análise crítica e profissional dos instrumentos de gestão mais adequados à sua realidade.” (Fundação Dom Cabral)

“O programa é estruturado de forma a levar progressivamente o aluno a situações mais complexas. [...] forte ênfase em negócios internacionais, desenvolvimento de liderança, tecnologia da informação e planejamento estratégico que são integrados com tópicos centrais como finanças, contabilidade e marketing. Os executivos de negócios são solicitados a dar o melhor de si. Em troca, ganham a visão dos objetivos importantes nos negócios e adquirem as competências necessárias para alcançá-las.” (BSP) (Nossa tradução).

“Seu foco é a preparação de estrategistas e administradores de alto nível para que possam enfrentar e vencer os desafios da globalização, implantando em suas empresas programas, processos, métodos e diretrizes

⁴⁵ A revista Você S.A. aponta a Fundação Dom Cabral como a primeira classificada na categoria MBA. Esta Fundação têm sede em Minas Gerais apesar de estar também oferecendo cursos na cidade de São Paulo.

que os conduzam à excelência. Os cursos de especialização visam capacitar os participantes a utilizarem conceitos fundamentais e práticos, levando em conta a área de conhecimento.” (INPG)

“Capacitar profissionais graduados a tornarem-se executivos ou empresários bem sucedidos, a partir de uma visão integrada de como os diversos aspectos da empresa podem ser tratados a fim de se obter melhores resultados, em um ambiente competitivo globalizado. Esta visão estará voltada, essencialmente, a questões de natureza estratégica para a empresa.” (Mackenzie)

No tocante à forma do ensino ministrado, poucas são as instituições que fazem divulgação. Identificou-se, em seus materiais promocionais (folhetos e páginas na Internet), conteúdos de metodologia e didática nas seguintes instituições:

- Ibmec

“O MBA Executivo Ibmec segue a política didática estabelecida pelo Ibmec Business School. É uma política que abrange quatro tópicos fundamentais: o enfoque de conteúdo das disciplinas, a escolha da bibliografia de referência, o método didático em aula e a forma de avaliação dos alunos.”

- Mauá

“Visão do programa - Os módulos que compõem o programa estão distribuídos por áreas. São seqüenciais, flexíveis e apresentados em diferentes cargas horárias e com metodologia própria. Além de aulas expositivas em que se exige a participação intensiva dos alunos, são utilizados jogos de empresa, dinâmicas de grupo e laboratório.”

Com relação ao ensino da Contabilidade, algumas instituições, conscientes das dificuldades iniciais do não contador, em relação a esta disciplina, fazem uso do expediente de oferecer períodos de adequação, os quais visam preparar o aluno para conteúdos mais exigentes.

Como exemplo tem-se os cursos da BSP – Business School São Paulo, da ESPM – Escola Superior de Propaganda e Marketing, FISP – Faculdades Integradas de São Paulo e do Ibmec que oferecem as seguintes propostas:

- BSP: Introdução à contabilidade financeira com duração de seis semanas – Fundamentos/Revisão. O objetivo específico desta disciplina é o de transmitir ao estudante a compreensão da função e do papel que as informações contábeis exercem na economia, conceitos básicos e métodos utilizados nos relatórios financeiros bem como a interpretação dos relatórios a partir de diferentes pontos de vista⁴⁶. (Nossa tradução).
- ESPM: duas disciplinas (Básico de Finanças e Básico de Métodos Quantitativos), com 30 horas/aula. São pré-requisitos para a seqüência nas disciplinas Finanças.
- FISP: Equalização em Contabilidade (preparatório para o módulo de Contabilidade Empresarial e Controle) com 15 horas/aula.
- Ibmec: Módulo Pré-MBA (Equalização) – através deste módulo, 80 horas para quatro disciplinas (Matemática Aplicada, Matemática Financeira, Estatística Básica e Contabilidade Financeira) busca-se a transmissão, aos alunos, dos conceitos e ferramentas essenciais, pré-requisitos para acompanhamento do programa.

Tanto a ESPM, a FISP quanto o Ibmec dispensam os alunos de freqüentarem estas disciplinas, desde que demonstrem suficiência através de avaliações específicas.

⁴⁶ Do original em inglês.

Em termos de ementas das disciplinas, nem todas as instituições apresentavam, à época da consulta, os conteúdos das mesmas. Segue abaixo algumas ementas disponíveis nas páginas eletrônicas das diversas instituições pesquisadas:

“Contabilidade Gerencial: *Introduz o novo papel da contabilidade gerencial e controle de informações nas organizações. Custo é considerado a partir da perspectiva da cadeia de valor, onde o fator-chave é o entendimento das atividades. Os diferentes conceitos sobre custos são discutidos assim como os sistemas de custeio, alocação e custeio baseado em atividade. Disciplinas como Gerenciamento Total da Qualidade, Teoria das Restrições, Mix de Produtos e Processos de Decisão são analisadas a partir da perspectiva do custo*⁴⁷.”(BSP) (Nossa tradução)

“Análise das Demonstrações Financeiras: *Analisar balanços sob uma óptica gerencial, incluindo desde a avaliação de desempenho atual da empresa até a projeção de demonstrativos financeiros.*”(ESPM)

“Análise de Investimentos: *Entender o processo e a estrutura de projetos de investimento, de modo a proporcionar um instrumental financeiro para apoio à tomada de decisão.*”(ESPM)

“Contabilidade Gerencial: *Esta disciplina é “contabilidade” na medida em que trata de informações financeiras referentes a receitas, custos, ativos e lucro. Ela é “gerencial” uma vez que enfoca o uso inteligente da informação contábil pelo gerente, ao invés da preparação da informação feita por um bom contador. Assim, trata da análise contábil, mais do que da metodologia de contabilidade em si.*

Fundamentos de Contabilidade de Custos e Gerencial, Ferramentas para Planejamento e Controle. Informações de Custos para Tomada de Decisão e Sistema de Controle Gerencial” (Ibmec)

Uma preocupação que vem chamando a atenção dos dirigentes das instituições é o preparo didático e técnico dos professores para o ensino.

Algumas instituições, visando suprir a carência identificada nos profissionais do seu corpo docente, estão cuidando deste fator crítico através de treinamento específico.

⁴⁷ Do original em inglês.

“No assunto formação de professores, a Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM) [...] está fazendo escola. Criou uma academia para ensinar os professores a melhor postura a ser adotada em sala de aula, a avaliar e acompanhar os trabalhos...” (Revista VOCÊ S.A.)

“Os professores do Ibmec são treinados para a aplicação do método do Estudo de Caso, segundo a metodologia desenvolvida pela Harvard Business School.” (Site Ibmec)

3.9 – Onde, como e com qual intensidade a Contabilidade participa no programa do *MBA*

Quando se fala em administração de negócios não se pode desvinculá-los da viabilidade econômica dos mesmos e essa resposta é obtida através da linguagem contábil.

HERMANSON et al relatam que nos programas *MBA*, das escolas americanas, as disciplinas com conteúdo contábil respondem por cerca de 10% da carga horária dos mesmos.

A participação das disciplinas com conteúdo contábil nos cursos de pós-graduação (*MBA*), objeto deste trabalho, será comentada no capítulo considerações finais, entretanto, a título ilustrativo, segue abaixo quadro comparativo da relatividade da participação das disciplinas com conteúdo contábil sobre a carga horária oferecida por algumas das instituições de ensino.

Tabela 3.3 – Oferta de Conteúdos Contábeis *versus* Carga horária total

Instituição	Total Horas / aula	Carga Horária Contábil / Finanças	Percentual Relativo
BSP	600	216	36,0%
EAESP/FGV	540	n/d	n/d
ESPM	600	150	25,0%
FAAP	600	36	6,0%
Faculdades Trevisan	460	72	15,7%
FECAP	360	40	11,1%
FISP	624	n/d	n/d
Ibmec	534	110	20,6%
INPG	n/d	n/d	n/d
ITA/ESPM	600	105	17,5%
Mackenzie	360	n/d	n/d
Mauá	360	30	8,3%
Pittsburgh/Amcham	n/d	n/d	n/d
PUC	425	n/d	n/d
USP	425	50	11,8%
TOTAL	6.488	809	12,5%

4 – AMBIENTE E DELIMITAÇÕES DA PESQUISA

Este capítulo apresenta os detalhes relativos às instituições alvo da pesquisa no que tange a: área geográfica da abrangência da pesquisa, base para a análise do pré-teste e pesquisa.

4.1 – Relação de instituições alvo da pesquisa

A pesquisa foi focada nas seguintes instituições abaixo selecionadas:

- BSP – Business School São Paulo
- EAESP/FGV – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas
- ESPM – Escola Superior de Propaganda e Marketing
- FAAP – Fundação Armando Álvares Penteado
- Faculdades Trevisan
- FECAP – Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado
- FISP – Faculdades Integradas de São Paulo
- Ibmec⁴⁸
- INPG – Instituto Nacional de Pós-Graduação
- ITA-ESMP – Instituto Técnico da Aeronáutica-ESPM
- Mauá – Instituto Mauá de Tecnologia

⁴⁸ “O Ibmec atual teve origem através da aquisição, por um grupo de investidores liderados por Paulo R. N. Guedes e Cláudio L. S. Haddad, das atividades educacionais do Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais, entidade sem fins lucrativos, fundada nos anos 70 para realização de pesquisa na área de mercado de capitais.” (Site Ibmec)

- Mackenzie – Universidade Presbiteriana Mackenzie
- Pittsburgh–Amcham – Convênio University of Pittsburgh e Câmara Americana de Comércio – São Paulo
- PUC – Pontifícia Universidade Católica
- USP/FIA – Universidade de São Paulo e Fundação Instituto de Administração

4.2 – Área geográfica

A pesquisa foi focada na cidade de São Paulo onde estão localizadas as instituições base da pesquisa.

4.3 – Base da pesquisa

De forma a refinar o questionário de coleta de dados, foi realizada uma pesquisa pré-teste. Foram enviados inicialmente 13 questionários, via correio eletrônico, a um grupo selecionado de professores de sete⁴⁹ instituições de ensino da cidade de São Paulo.

A partir da tabulação e análise dos resultados da pesquisa do pré-teste, foram elaborados dois questionários para públicos específicos, coordenadores e professores. Enquanto o primeiro questionário, Apêndice II, destinou-se a entrevistas feitas junto aos coordenadores das diversas instituições pertencentes ao público-alvo, o segundo questionário, Apêndice

⁴⁹ Vários professores ministram aulas em mais de uma instituição de ensino.

III, foi disponibilizado na *Internet*, endereço <http://www.approval.com.br> – no qual o respondente pôde alocar suas opiniões sobre os diversos aspectos pesquisados.

5 – RESULTADOS DA PESQUISA

Neste capítulo são apresentados os resultados e análises das coletas de dados obtidos, via entrevistas junto aos coordenadores de diversas instituições pertencentes ao grupo eleito e questionários respondidos pelos diversos professores que ministram disciplinas com conteúdo contábil nestas instituições.

É importante salientar que as opiniões aqui registradas representam única e exclusivamente parte da verdade de todo processo, uma vez que se baseiam somente no ponto de vista dos coordenadores de cursos e professores envolvidos no ensino. Complementarmente, as opiniões de Alunos e das Empresas empregadoras destes devem ser objeto de consulta, assunto este recomendado para estudos futuros.

5.1 – Base de dados – Entrevistas realizadas e questionários recebidos

De um total de quinze instituições que oferecem cursos *MBA – Lato Sensu* na cidade de São Paulo, eleitas para o universo da pesquisa, foram realizadas entrevistas com oito coordenadores responsáveis pelas áreas das disciplinas contábil e financeira destas instituições.

O número mínimo de professores, considerado relevante para a pesquisa, foi definido em 30% do total de professores, a partir da identificação da quantidade de professores de disciplinas

contábeis/financeiras nestas instituições, observando-se a exclusão de freqüências repetidas em mais que uma instituição.

O número total de professores, universo da pesquisa, foi definido a partir das entrevistas junto aos coordenadores e informações disponíveis nos endereços eletrônicos e folhetos das diversas instituições, representando cerca de 70 professores, para um total de aproximadamente 95 posições⁵⁰ das instituições-alvo.

Observou-se que muitos professores lecionam em mais que uma instituição, com casos de até três instituições para um mesmo professor.

O questionário disponível via *Internet*, foi respondido por um total de 21 professores, satisfazendo o número mínimo de respostas considerado relevante para a pesquisa.

5.2 – Considerações sobre os questionários aplicados

Resgatando-se o comentado no item 1.7.5, o objetivo do questionário foi o de se obter subsídios para a identificação e análise dos fatores críticos de sucesso, objeto deste estudo.

Na montagem do questionário, ordem e conteúdo, procurou-se inicialmente buscar a atenção do respondente através de questões preliminares que o remetesse ao ambiente objeto da análise, trazendo à mente do respondente os fatos, processos e recursos envolvidos no ensino.

⁵⁰ De um total de quinze instituições, o número de professores de três instituições foi estimado, ora em decorrência de falta de informações em documentos públicos, ora por sigilo alegado pelas fontes consultadas.

Os dados coletados, via entrevistas e questionário eletrônico, foram tabulados de forma independente, para possível análise comparativa das opiniões de coordenadores e professores, e são apresentadas separadamente a seguir, conforme aplicáveis.

As questões constantes nos questionários, num total de 54 blocos (112 questões) para coordenadores e 28 blocos (59 questões) para professores, foram elaboradas levando em conta os seguintes aspectos que se procurou investigar:

- a caracterização do ambiente do ensino no tocante ao público (alunos) e suas variações em termos de atributos (idade, sexo, experiência profissional, origem, forma de seleção entre outras);
- os critérios para a definição do conteúdo programático das disciplinas com conteúdo contábil, seu planejamento e carga horária;
- o encadeamento conceptual interdisciplinar das disciplinas do curso oferecido;
- os recursos operacionais oferecidos ao docente para o ensino (infra-estrutura, equipamentos);
- a metodologia e dinâmica de ensino;
- as impressões captadas por coordenadores e docentes no que tange à forma como o aluno percebe, reconhece e avalia o ensino;
- a forma como o professor e o coordenador avaliam o ensino das disciplinas com conteúdo contábil;
- os critérios de avaliação e seus desdobramentos para a aprovação dos alunos;
- o *modus operandi* das instituições relativo à seleção e gerenciamento do quadro de docentes;

- a identificação e avaliação dos fatores críticos de sucesso para o ensino da Contabilidade para não contadores;
- os pontos de falha associados aos fatores críticos de sucesso no ensino, a possibilidade de ocorrência dos eventos e seus desdobramentos;
- a identificação de medidas de prevenção para a ocorrência dos pontos de falha identificados e ações de otimização aplicáveis aos fatores críticos de sucesso;
- as características do processo seleção e contratação de docentes e relações contratuais;
- a atuação da instituição no mercado de ensino; e
- o perfil do respondente.

5.3 – Tabulação de dados e análise de resultados

Observando a recomendação do artigo “O questionário na pesquisa científica” de Anivaldo Chagas, iniciou-se o questionário com uma questão aberta, através da qual buscou-se saber a opinião que o respondente tinha sobre o ensino de disciplinas com conteúdo contábil, para não contadores, nos cursos de Pós-Graduação, *lato sensu*.

Seguem abaixo as transcrições literais das opiniões dos respondentes as quais, para facilitar a análise, foram aqui separadas sob as denominações: a) Visão que os professores têm sobre a importância da Contabilidade; b) Planejamento e Metodologia; c) Críticas sobre o ensino atual; d) Sugestões para melhorias – Medidas de Proteção e Ações de Otimização e e) Outros Comentários, expostos a seguir.

a) Visão que os professores tem sobre a importância da Contabilidade.

As citações, separadas sob este título, apresentam opiniões relativas à forma como os respondentes entendem a linguagem contábil, no tocante ao seu uso nos negócios.

"Entendo ser necessário, este ensino, mesmo para aqueles cursos de pós graduação focados em publicidade, marketing entre outros, por entender ser altamente relevantes na vida real, nas empresas, quaisquer que sejam seus ramos de atividades, permitindo aos alunos, após terem passado pelos cursos um entendimento mais abrangente da dinâmica dos negócios."
(Respondente "1")

"Fundamental. Para a tomada de decisões estratégicas (sic), cada vez mais exigidas, o profissional tem que conhecer as ferramentas oferecidas pelas disciplinas com conteúdo contábil. Particularmente defendo o ensino de gestão de custos em todos os cursos de finanças."
(Respondente "2")

"De suma importância par a compreensão das decisões empresariais"
(Respondente "3")

"Acredito ser de suma importância, pois as disciplinas com conteúdo contábil, oferecem a oportunidade para o aluno entender como os atos e fatos, são registrados na empresa, como são elaborados os demonstrativos contábeis, a análise destes demonstrativos e principalmente como tomar decisões financeiras, sejam elas de investimentos e/ou de financiamentos."
(Respondente "3" – Pré-teste⁵¹)

"O ensino de disciplinas com conteúdo contábil para não contadores é de vital importância (sic) para que profissionais de outras áreas, tais como, engenharia, medicina, direito, economia e outras, tenham uma visão geral de como as operações afetam o patrimônio e o resultado das empresas e possam interpretar e analisar demonstrações contábeis que os auxiliem no processo de tomada de decisão." (Respondente "4")

⁵¹ Respondente "3" e Respondente "3" – Pré-teste correspondem a mesma pessoa, sendo este tratamento adotado de forma semelhante às demais referências listadas neste trabalho. As identificações "Respondente (1 até 21) e Coordenador (A até H)" não guardam quaisquer relações com a relação listada no Anexo IV, de forma a preservar o sigilo dos mesmos.

"CONTABILIDADE FINANCEIRA É UMA FERRAMENTA ESSENCIAL PARA PROFISSIONAIS DE TODAS AS ÁREAS E PORTANTO ELA É IMPRESCINDIVEL NOS CURSOS DE PÓS" (Respondente "7")

"É FUNDAMENTAL! HOJE, OS PROFISSIONAIS TEM DIFERENTES FORMAÇÕES E PRECISAM ENTENDER OS CONCEITOS PARA PERMITIR UMA DISCUSSÃO CONSTRUTIVA NAS TEMÁTICAS ENVOLVENDO CONTABILIDADE E FINAÇAS (sic). " (Respondente "8")

"É imprescindível o ensino de contabilidade nos cursos de Pós que envolvam negócios, pois trata-se da linguagem empresarial, é a forma de comunicação da empresa." (Respondente "12" – Pré-teste)

"É de extrema importância (sic) o conhecimento básico dos relatórios contábeis, suas formações e interligações." (Respondente "13")

"Como eu que sou formado em engenharia com pós em administração de empresas, outros também tem a dificuldade." (Respondente "13")

"SÃO ABSOLUTAMENTE NECESSÁRIOS - NÃO POSSO IMAGINAR UMA GESTÃO DE QUALIDADE EM QUALQUER SETOR SEM CONDIÇÕES DE ABSTRAIR INFORMAÇÕES A PARTIR DA CONTABILIDADE" (Respondente "14")

"SSAS (sic) DISCIPLINAS SÃO IMPORTANTES NOS CURSOS DE PÓS GRADUAÇÃO SOBRETUDO SE FOR UM CURSO ONDE POSTERIORMENTE SERÃO APLICADOS ESSES CONCEITOS. EXEMPLO: ANÁLISE DE DEMONSTRATIVOS FINANCEIROS OU MATÉRIAS ONDE SE UTILIZA A DEMONSTRAÇÃO (sic) DE RESULTADOS COMO BASE (PONTO DE EQUILÍBRIO, MARK-UP, ETC.)" (Respondente "17")

"É importante porque em muitas das minhas apresentações sobre estratégias financeiras há a necessidade de conhecimento prévio sobre resultado contábil e os alunos não conseguem desenvolver os exemplos porque falta esse conhecimento" (Respondente "20")

"O mais importante é que ele é necessário. Como todo profissional não pode mais ter uma única especialidade, a contabilidade, que fornece a base para muitos assuntos financeiros, é um tema que não pode ser desconhecido dos profissionais que buscam aprimoramento. (Respondente "21" – Pré-teste))

“Vital. Exceção R.H. Todos os cursos têm contabilidade.”
(Coordenador “B”)

“Fundamental.” (Coordenador “C”)

“Fundamental, necessário num programa de gestão, para pilotar a empresa.” (Coordenador “E”)

“Fundamental. É um sistema de informações gerenciais. Tem que saber utiliza-la, conhecer o seu mecanismo, o que ela fornece e suas limitações.” (Coordenador “F”)

“Qualquer atividade que envolva dinheiro, ONG, empresas, etc. É o instrumento eficaz, ainda não existe nada melhor.” (Coordenador “F”)

A partir dos textos, acima grifados neste primeiro bloco, pode-se dizer que:

- não é possível tomar decisões fundamentadas sem o conhecimento da linguagem contábil;
- o domínio da linguagem contábil é cada vez mais exigida no mundo empresarial;
- a Contabilidade é o instrumento gerencial que permite analisar, interpretar e compreender a situação econômica financeira dos negócios de uma empresa;

b) Planejamento e Metodologia

As citações, contidas sob este título, referem-se à forma como os respondentes enxergam algumas formas de melhor se ter êxito no ensino da Contabilidade para o público-alvo em questão. Comentam os respondentes:

“A abordagem deve ser objetiva e prática procurando sempre mostrar os benefícios que o sistema contábil traz ao administrador e aos usuários da contabilidade”. (Respondente “4” – Pré-teste)

”ELA DEVE SER MINISTRADA DE FORMA PRÁTICA, INDICANDO A NATUREZA GERENCIAL DA CONTABILIDADE E NÃO MECANICA/TECNICA” (Respondente “5”)

”É eficaz desde que seja dada atenção à metodologia, permitindo ao participante a possibilidade de discutir sua realidade profissional” (Respondente “6”)

”O ENSINO DE MATÉRIAS COM CONTEÚDO CONTABIL DEVE SER PRECEDIDA E ACOMPANHADA DA PRÓPRIA VISÃO DO NEGÓCIO E SUA EVOLUÇÃO , POIS REPRESENTA A ESSÊNCIA DA CONTABILIDADE ” (Respondente “12”)

“ACHO CONTUDO QUE A CONTABILIDADE DEVE SER DADA JÁ COM O FOCO QUE O ALUNO NÃO VAI SER CONTADOR E APENAS SABER INTERPRETAR OS NÚMEROS.NÃO DEVEMOS (sic) POR CONSEQUENTE ENTRAR EM DETALHES SOBRE RAZONETES DE CONTAS (DÉBITO E CRÉDITO) MAS SIM BALANÇOS SUCESSIVOS.” (Respondente “17”)

“É DE EXTREMA IMPORTÂNCIA QUE O ALUNO SAIBA A DIFERENÇA ENTRE O BALÇANÇO (sic) E A DEMONSTRAÇÃO DE RESULTADOS (MUITAS VEZES FAZEM CURSOS DE CONTABILIDADE NA GRADUAÇÃO E NÃO APRENDEM ESSE CONCEITO BÁSICO).” (Respondente “17”)

”Fundamental importância, desde que haja conteúdo não exaustivo e com foco para tomada de decisões estratégicas.” (Respondente “19”)

“Quando o curso está focado nas áreas administrativas, o tema é mais fácil de ser tratado. Entretanto, quando o foco é mais genérico, ele é tido como “erro no programa da escola”. (Respondente “21” – Pré-Teste)

“Nossa tentativa tem sido no sentido de motivar os professores que lecionam as matérias com conteúdo de contabilidade a ensinarem com a visão muito clara que não estão ensinando a matéria para quem vai se formar e necessitar contabilidade como os contadores necessitam. Essa visão parece redundante e simplista, mas é na minha opinião o maior problema que enfrentam nesses cursos com esse conteúdo. Os professores

de contabilidade – e diga-se acontecem tb (sic) com os juristas – querem e ensinam contabilidade com tal rigor e nível de detalhe que atrapalham o entendimento. Eles não percebem que esse perfil de aluno somente precisa do conceito – entender bem o idioma contábil – para o processo de decisão. O nosso aluno provavelmente nunca terá necessidade de fechar um Balanço, DRE ou DOAR, mas somente saber ler os demonstrativos financeiros e tirar decisões deles.” (Coordenador “D”)

“Seleção da metodologia e didática.” (Coordenador “G”)

“Super importante para disciplinas financeiras. Entretanto o enfoque deve ser dado como ferramenta para gestão e não com a visão do contador.” (Coordenador “H”)

Os diversos comentários, acima destacados, indicam que na opinião dos professores:

- o estudante que frequenta os cursos de *MBA* necessitam da linguagem contábil para entender a dinâmica empresarial e como o conhecimento contábil é utilizado para a tomada de decisões;
- o estudante deste público-alvo necessita da linguagem contábil para ampliar e compreender de forma macro os processos gerenciais representados nos relatórios contábeis;
- o estudante precisa entender e compreender a representatividade dos relatórios contábeis, seus significados e aplicações *vis-à-vis* as técnicas e detalhamento dos processos contábeis;
- o ensino pode tornar-se eficaz desde que o estudante compreenda o objetivo da Contabilidade e consiga associar o conhecimento contábil a aplicação prática que tenha sentido a ele, isto é, o ensino é mais eficiente quando o aluno vê sua aplicação de forma prática e conseqüente;

c) Críticas sobre o ensino atual

As citações, abaixo apresentadas, mostram alguns entraves, visualizados pelos respondentes como fatores que dificultam o processo ensino / aprendizado. Estes entraves estão relacionados ao planejamento e condução do processo ensino / aprendizado. Os depoimentos foram os seguintes:

“Encontra uma série de obstáculos, entre outros, ser matéria inédita para muitos dos que estão fazendo o curso de pós-graduação. Em alguns casos esta dificuldade tem origem na falta de base matemática elementar não adquirida até o 3º grau. Trata-se de conteúdo essencial para qualquer curso de pós –graduação tendo em vista sua aplicabilidade no mundo real de negócios em que vivemos”. (Respondente “1” – Pré-teste)

“É sempre um grande desafio. Normalmente a disciplina é de difícil digestão para alunos não contadores” (Respondente “2” – Pré-teste)

“É deficiente pois, em geral, é voltado exageradamente para os aspectos técnicos e mais especiais da contabilidade, em vez de se concentrar nos aspectos interpretativos e mais corriqueiros, que atendam mais de perto as necessidades desses profissionais, no dia-a-dia de suas funções.” (Respondente “9”)

“Depende do período dos cursos, ou seja, cursos com 10 módulos a assimilação é melhor, já os cursos de três módulos (sábados) o aproveitamento é inferior.” (Respondente “11”)

“O conteúdo poderia ser revisto principalmente na elaboração do balanço patrimonial e DRE.” (Respondente “11”)

“Considero que este tema é da maior importância, em qualquer curso que tenha como objetivo a formação de executivos de qualquer área. No entanto, em muitas entidades de ensino, este curso de foco na construção (sic) da informação contábil e nada (ou muito pouco) na leitura e interpretação desta informação.” (Respondente “14” – Pré-teste)

“Muito mal elaboradas e currículos são basicamente os mesmos.” (Respondente “15”)

"Normalmente o programa não é voltado para aplicações práticas e a realidade dos alunos, o que gera muitas vezes desmotivação. O curso normalmente é feito apenas para cumprir o curriculum (sic)." (Respondente "16")

"Existe uma séria dificuldade em juntar pouca carga horária com um conjunto mínimo de conceitos e instrumentais (sic). Na grande maioria das vezes somos obrigados a "Pasteurizar" conceitos." (Respondente "18")

"Ainda guardam muito do enfoque para contadores, exigindo do aluno os famosos lançamentos contábeis, onde o entendimento de onde veio e para onde vai é de difícil entendimento, pela necessidade de uma base maior sobre os pilares da contabilidade. A contabilidade gerencial deveria resolver isso, mas não é o que ocorre na prática." (Respondente "21")

"A dificuldade maior é que contabilidade trata de números, que causa (sic) aversão para a maioria daqueles que optaram pela carreira de humanas. A maioria expressa-se dizendo que, por não gostar de números e cálculos, não seguiu as ciências exatas." (Respondente "21" – Pré-teste)

"Embora trate-se de matéria fundamental como linguagem universal de avaliação de qualquer "business", existe muita dificuldade tanto para ensinar como para aprender, devido ao grande preconceito e rejeição ao tema por parte da maioria absoluta dos alunos de cursos de pos graduação." (Respondente 22 – somente pré-teste)

"É difícil encontrar bons professores de contabilidade para não contadores para este nível." (Coordenador "A")

"Os alunos tem dificuldade com aritmética." (Coordenador "A")

"Não existe professores com especialidade em ensinar não contadores, existem os que pensam que são professores. (contadores, engenheiros, administradores)" (Coordenador "G")

Os comentários acima indicam que segundo os respondentes:

- o planejamento dos conteúdos curriculares estão deficientes no tocante ao conteúdo e dimensionamento do tempo necessário;
- o ensino está deficiente em virtude da metodologia aplicada;

- a forma de ensino, atualmente adotada, não atende a necessidade do estudante, ou em outras palavras, o processo de aprendizagem pode apresentar deficiências decorrentes do enfoque dado à aplicação da Contabilidade;
- o conteúdo transmitido e sua aplicação é feito sob a ótica do contador e não sob a do responsável pela tomada de decisões;
- há carência por bons professores para o ensino da Contabilidade para não contadores;
- deficiências básicas, como o desconhecimento de aritmética, comprometem o aprendizado;
- a carga horária oferecida não é suficiente para atender ao conteúdo programado, sendo as disciplinas desenvolvidas de forma superficial;
- falta de base aritmética elementar, os números causam aversão à grande parte dos estudantes;
- a disciplina é de difícil intelecção por parte do estudante;
- o foco do ensino está baseado na construção da informação contábil e nada ou pouco na leitura e interpretação;

d) Sugestões para melhorias – Medidas de Proteção e Ações de Otimização

Sob este título foram separadas as seguintes respostas que, segundo os respondentes, podem contribuir para a melhoria deste ensino:

"Pesquisa junto a empresas sobre as reais necessidades de conhecimentos contábeis dos gerentes das diversas áreas (sic) não financeiras, para formatação dos conteúdos programáticos." (Respondente "9")

“Aprimorar a linguagem e o enfoque a esse público.” (Respondente “9”)

“E (sic) IMPORTANTE QUE PROFESSORES DE OUTRAS DISCIPLINAS COBREM AS DEMONSTRAÇÕES CONTABIL/FINANCEIRA NOS TRABALHOS DE SUA DISCIPLINAS” (Respondente “14”)

“DEVERIA SEPARAR OS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO EM FINANÇAS E MARKETING UMA VEZ QUE AS EXIGÊNCIAS DE APLICABILIDADE SÃO DIFERENTES, O ALUNO DE FINAÇAS (sic) TAMBÉM SENTE MAIS NECESSIDADE EM APRENDER . NO MEU CASO EU RESPONDI PARA UM CURSO DE MBA EM MARKETING.” (Respondente “17”)

“Mostrar a importância da contabilidade na gestão financeira das empresas.” (Respondente “21”)

“Seleção da metodologia e didática.” (Coordenador “G”)

A partir das observações acima, pode-se inferir que segundo os respondentes:

- é importante e fundamental “ouvir o consumidor”, neste sentido, o empregador atual e os potenciais empregadores dos estudantes;
- deve-se adequar o idioma e a pedagogia aplicável a este público-alvo;
- a interdisciplinaridade deve ser levada em conta através de um intercâmbio planejado entre professores das diversas disciplinas;
- é recomendável observar, dentro do possível, da separação de alunos com objetivos distintos, de forma a maximizar o ensino / aprendizagem de forma orientada, isto é, exemplos e exercícios de contabilidade voltados para cursos de serviços, comercial, marketing, finanças dentre outros;

- o aluno precisa estar mais consciente sobre a razão e benefícios da Contabilidade no mundo dos negócios;
- a metodologia e didática aplicada deve ser revista.

A partir da questão 2, os respondentes deveriam preencher suas respostas em campos com alternativas predefinidas e campos para outras complementações.

De forma a melhor se identificar o perfil dos estudantes que buscam os cursos *MBA* em questão, foram desenvolvidas as questões 2 a 11 do questionário coordenadores e 2 a 5 do questionário professores.

A tabulação de dados, conforme pode ser melhor observado nas tabelas 5.1 a 5.11 que seguem abaixo dos comentários, revelou que o perfil do estudante aponta que:

- há predominância de homens, os quais representam 64,8% das classes de aula;
- a idade média está entre 29 e 31 anos e em queda, isto é, o aluno está chegando mais cedo aos cursos de pós-graduação;
- o tempo médio de experiência profissional está por volta de 6,5 anos e, de forma análoga à idade cronológica, também diminuindo;
- predominantemente, o estudante ocupa posição de gerência ou supervisão;
- a maior parte dos estudantes é originária das áreas comercial e administrativa das empresas;

- em termos de ramo de trabalho, há certo equilíbrio entre os ramos de indústria, comércio e serviço, com leve predominância para o último.
- no tocante à graduação acadêmica, pela ordem: engenharia (35,1%), administração (18,8%) e marketing (13,9%) são os destaques;
- as principais razões para freqüentarem esses cursos são: garantir a empregabilidade e atender a pré-requisito do mercado. Considerando-se que os títulos “Empregabilidade” e “Pré-requisito de mercado”, podem muitas vezes ter uso alternativo, depreende-se que a competitividade enfrentada pelos alunos é fator motriz para a busca de maior conhecimento, manutenção de emprego e atratividade do profissional junto aos empregadores.

Tabela 5.1: Distribuição de alunos por gênero nos cursos de pós-graduação

- somente para coordenadores

Homens %	Mulheres %	Respostas %
91 a 100	0 a 9	
81 a 90	10 a 19	2,8%
71 a 80	20 a 29	11,2%
61 a 70	30 a 39	67,4%
56 a 60	40 a 44	4,5%
51 a 55	45 a 49	11,2%
46 a 50	50 a 54	2,8%
41 a 45	55 a 59	
31 a 40	60 a 69	
21 a 30	70 a 79	
11 a 20	80 a 89	
1 a 10	0 a 99	

Total	100,0%
--------------	---------------

Obs.: Tabela montada a partir da questão 2 do questionário de coordenadores

A média calculada foi de 64,8% homens e 35,2% mulheres.

A tabulação das questões 3 e 4 de ambos questionários, coordenadores e professores, tabelas 5.2 e 5.3, apresentam dados relativos à idade média dos estudantes.

Tabela 5.2– Idade média dos alunos em anos

Alternativa	Coordenadores	Professores
Abaixo de 25		
Entre 26 e 30	71,9%	38,1%
Entre 31 e 35	23,6%	57,1%
Entre 36 e 40	4,5%	
Entre 41 e 45		
Acima de 45		
Informação não disponível		4,8%
Média ponderada	29,6 anos	31,0 anos

Tabela 5.3 – Tendência da idade média dos alunos

Alternativa	Coordenadores	Professores
Diminuindo	74,2%	76,2%
Mantendo-se em torno da média	21,3%	19,0%
Aumentando	4,5%	4,8%
Informação não disponível	0,0%	0,0%
Total	100,0%	100,0%

Tabela 5.4 – Tempo médio de experiência profissional dos alunos em anos

Alternativa	Coordenadores	Professores
Entre 2,5 e 5,0	7,3%	23,8%
entre 5,1 e 7,5	88,2%	52,4%
entre 7,6 e 10,0	4,5%	4,8%
entre 10,1 e 12,5		4,8%
entre 12,6 e 15,0		4,8%
entre 15,1 e 20,0		
acima de 20		
Informação não disponível	12,5%	9,5%
Total	100,0%	100,0%
Média	6,5 anos	6,4 anos

Tabela 5.5 – Tendência do tempo médio de experiência profissional

Alternativa	Coordenadores	Professores
Diminuindo	74,2%	57,1%
Mantendo-se em torno da média	21,3%	28,6%
Aumentando	4,5%	4,8%
Informação não disponível		9,5%
Total	100,0%	100,0%

Tabela 5.6 – Posições hierárquicas dos alunos nas empresas

(somente para coordenadores)

Cargo / Ordem de maior incidência	Incidência					
	1	2	3	4	5	6
Presidência / Empresário				1		1
Diretoria		1	2	1	1	
Gerência	3	3	2			
Supervisão	3	3	1			
Assistente	1	1		1	1	
Analista	1			1		
Informação não disponível						
Outras			1			

Tabela 5.7 – Áreas de trabalho nas empresas
(somente para coordenadores)

Área	Participação
Comercial	48,9%
Logística	1,6%
Produção	12,5%
Administração	32,8%
Outras áreas	4,2%
Total	100,0%

Tabela 5.8 – Ramo de trabalho, origem dos alunos
(somente para coordenadores)

Ramo	%
Indústria	32,8%
Comércio	31,4%
Serviço	35,1%
Outros	0,7%
Total	100,0%

Tabela 5.9 – Graduação acadêmica dos alunos
(somente para coordenadores)

Graduação	%
Administração	18,8%
Biomédicas	0,0%
Comunicação / Propaganda	6,9%
Contabilidade	1,5%
Direito	0,2%
Economia	1,2%
Engenharia	35,1%
Informática	0,4%
Letras	0,0%
Marketing	13,9%
Medicina	0,0%
Outras áreas	10,8%
Informação não disponível	11,2%
Total	100,0%

Tabela 5.10 – Razões principais para o aluno freqüentar os cursos de pós-graduação

(somente para coordenadores)

Razão x Ordem de importância	1	2	3	4	5	6
Aprimorar a educação	1	1	1			1
Atualizar o conhecimento	2		1			
Carreira planejada		1		1	1	
Empregabilidade	3	5				
Influência de amigos				1		
Pré-requisito de mercado	2		1	1	1	
Pressão da empresa	1			1		1
Promoção atual ou futura na empresa			2		1	
Não identificado						
Informação não disponível						
Outras razões			1			

Na questão 12, do questionário dos Coordenadores, buscou-se identificar os instrumentos utilizados para a seleção dos alunos para os cursos em questão.

As instituições utilizam-se de três expedientes básicos para a seleção dos alunos. São eles: a) Prova escrita, b) Entrevista e c) Exigência de experiência profissional mínima.

Observa-se que nenhuma das três formas de seleção é prevaiente. As alternativas e combinações de formas de seleção variam conforme conveniência e critérios próprios das entidades, onde fator decisivo é o público a quem esta procura atingir. Especificamente no caso do Instituto Mauá, o pré-requisito, para o curso “MBA Administração para Engenheiros”, é que o candidato seja engenheiro pleno com três anos de experiência. Em alguns casos faz uso também do expediente da análise do currículo do aluno e entrevista.

Os números apresentados foram os seguintes:

Tabela 5.11 – Critérios para a seleção e admissão do aluno
(somente para coordenadores)

a) Prova escrita com as disciplinas:

Disciplinas	Citações
Português (inclui redação)	4
Matemática	3
Inglês	3
Conhecimentos Gerais	4
Métodos Quantitativos	2
Matemática financeira	1
Contabilidade	1
A instituição não aplica prova escrita	1
Não tenho esta informação	
Outros	

b) Entrevista

Opção	Respostas	%
Sim	5	62,5%
Não	2	25,0%
Em caso de dúvida sim	1	12,5%
Total	8	100,0%

c) A instituição exige um tempo de experiência profissional mínimo por parte do aluno de:

Opção	Respostas	%
Não faz exigências	3	37,5%
2 anos	2	25,0%
3 anos	2	25,0%
5 anos	1	12,5%
10 anos		
Informação não disponível		
Total	8	100,0%

O que se observou, nas entrevistas, foi a grande variedade no rigor da seleção dos alunos, entretanto se por um lado não houve um padrão observado em termos de tipos de provas escritas exigidas, por outro a maioria não abre mão dos expedientes de entrevista e do tempo mínimo de experiência profissional.

As questões 13 a 22 do questionário dos coordenadores e 6 a 9 do questionário dos professores buscaram identificar a forma como as instituições planejam o conteúdo programático das disciplinas com conteúdo contábil para os cursos de pós-graduação. As questões estão representadas através das tabelas 5.12 a 5.22 abaixo.

Através das entrevistas foi possível identificar que as instituições não efetuam pesquisas formais regularmente junto as empresas empregadoras de seus alunos. Entretanto utilizam expedientes que consideram adequados como substitutos para tal, onde além de se valerem fortemente da experiência do seu corpo docente para a definição dos conteúdos programáticos oferecidos, também recorrem a pesquisas informais junto a associações de classe e observam as tendências da concorrência e práticas dos parceiros internacionais.

A maioria (50%) realiza as pesquisas anualmente, uma parte (37,5%) não realiza pesquisa, mas segue a concorrência. Foi também citada a experiência com reuniões informais com alunos, promovidas pelo coordenador entrevistado, as quais leva o nome de “Café com o Diretor”. Durante estes eventos, promovidos mensalmente, procura-se informações que possam servir de subsídios para a melhoria dos cursos.

Tabela 5.12 – Diretrizes utilizadas para a definição dos conteúdos contábeis nos cursos de pós-graduação
(somente para coordenadores)

Diretriz / Predominância	Citações por grau de importância				
	1	2	3	4	5
Necessidades do mercado, identificadas via pesquisas junto as empresas empregadoras dos alunos	3	2	1		
Acompanha a tendência do mercado de ensino	1	2	2		
Avaliação própria	4	2	2		
Informação não disponível					
Outros critérios		1	1	2	

Tabela 5.13 – Frequência com que as pesquisas são realizadas pelas instituições junto aos empregadores dos seus alunos
(somente para coordenadores)

Periodicidade	Respostas
Anualmente	50,0%
A cada 2 anos	
A cada 5 anos	
Informação não disponível	
Não realiza pesquisa	37,5%
Outros períodos	12,5%

Para o desenvolvimento dos cursos, não há um padrão de carga horária de aulas entre as instituições. A quantidade de horas aula varia de 360 a até mais que 600 horas/aula, como é o caso das instituições: BSP, ESPM, FAAP, FISP e ITA/ESPM, dados estes que podem ser melhor observado na tabela 5.14 abaixo.

Tabela 5.14 – Carga horária total, do curso de pós-graduação

Carga horária	Coordenadores		Instituições	
	Respostas	%	Informações coletadas	%
360 horas/aula			1	7,1%
De 360 a 400 horas/aula	2	25,0%	2	14,3%
De 400 a 450 horas/aula	2	25,0%	2	14,3%
De 450 a 500 horas/aula	1	12,5%	1	7,1%
De 500 a 550 horas/aula			2	14,3%
De 550 a 600 horas/aula			1	7,1%
Mais que 600 horas/aula	3	37,5%	5	35,7%
Total	8	100,0%	14	100,0%

Tabela 5.15 – Temas contábeis abordados ao longo do curso

Tema	Coordenadores	Professores
Introdução aos Demonstrativos Financeiros	100%	90,5%
Métodos de Custeio	100%	81,0%
Demonstrações complementares	75%	14,3%
Análises das Demonstrações Financeiras	100%	66,7%
Administração do Capital de Giro	100%	28,6%
Planejamento Financeiro	100%	47,6%
Formação do Preço	100%	76,2%
Custo-Volume-Lucro	100%	85,7%
Geração de Lucro e de Caixa	100%	61,9%
Outros temas contábeis.	37,5%	19,0%

As diferenças observadas entre as respostas de Coordenadores e Professores podem ser decorrentes da falta de conhecimento do conteúdo completo oferecido nos cursos por parte do professor respondente.

Complementando a tabela 5.15, observa-se, nas tabelas a seguir 5.16 a 5.18, que a carga horária destinada aos conteúdos contábeis variam

bastante, indicando que tanto conteúdo programático quanto exercícios e profundidade dos temas têm tratamentos distintos nas diversas instituições.

Tabela 5.16 – Total de horas com conteúdos contábeis reservadas

Carga horária / Temas Contábeis	Coordenadores		Professores	
	Respostas	%	Respostas	%
De 0 a 25 horas/aula			6	28,6%
De 30 a 50 horas/aula	4	50,0%	8	38,1%
De 51 a 75 horas/aula	1	12,5%	7	33,3%
De 76 a 100 horas/aula				
De 101 a 125 horas/aula	2	25,5%		
De 126 a 150 horas/aula	1	12,5%		
Total	8	100,0%	21	100,0%

Tabela 5.17.1 – Conteúdos contábeis abordados por temas – parte 1

Conteúdo por Tema	Coordenadores	Professores
Introdução aos Demonstrativos Financeiros		
. Balanço Patrimonial	100,0%	100,0%
. Demonstração de Resultados do Exercício	100,0%	100,0%
. Fluxo de Caixa	100,0%	95,2%
. Outros.	12,5%	23,8%
Métodos de Custeio		
. Absorção	100,0%	90,5%
. Variável ou Direto	100,0%	95,2%
. ABC / ABM	75,0%	47,6%
. Padrão	62,5%	33,3%
. Outros.	0,0%	9,5%
Demonstrações complementares		
. Demonstração de lucros ou prejuízos acumulados	75,0%	23,8%
. Demonstração das mutações do patrimônio líquido (DMPL)	75,0%	23,8%
. Demonstração das origens e aplicações de recurso (DOAR)	75,0%	23,8%
. Outros.	0,0%	9,5%

Tabela 5.17.2 – Conteúdos contábeis abordados por temas – parte 2

Conteúdo por Tema	Coordenadores	Professores
Análises das Demonstrações Financeiras		
. Análise horizontal	100,0%	57,1%
. Análise vertical	100,0%	61,9%
. Quocientes contábeis e financeiros		
.. Liquidez e endividamento	100,0%	76,2%
.. Rotatividade	100,0%	66,7%
. Quocientes de rentabilidade		
.. Margem de lucro sobre as vendas	100,0%	76,2%
.. Giro do ativo	100,0%	71,4%
.. Retorno sobre o investimento	100,0%	71,4%
.. Retorno sobre o patrimônio líquido	100,0%	52,4%
. EBITIDA	100,0%	57,1%
. Necessidades de Capital de Giro	100,0%	52,4%
. Outros.	25,0%	23,8%
Outros temas contábeis		
. Princípios Fundamentais de Contabilidade	62,5%	47,6%
. FASB	50,0%	19,0%
. Outros.	0,0%	4,8%

Tabela 5.18 – Duração dos módulos oferecidos (somente para coordenadores)

Módulos	% Respostas
Mensais	
Bimestrais	25,0%
Trimestrais	
Quadrimestrais	
Semestrais	37,5%
Anuais	
Outros prazos	37,5%
Informação não disponível	
Total	100,0%

As questões 19 a 22 do questionário dos coordenadores e 8 e 9 do questionário dos professores, representadas através das tabelas 5.19 e 5.22 abaixo, apresentam o ponto de vista dos respondentes com relação aos conteúdos programáticos e sua distribuição ao longo dos módulos.

Tabela 5.19 – Respostas oferecidas à questão 19 – *As disciplinas com conteúdos contábeis estão ordenadas entre si, apresentando um encadeamento conceptual, adequado ao ensino ao longo do curso.*

Alternativa	Coordenadores	Professores
Totalmente correta	62,5%	9,5%
Correta	25,5%	66,7%
Parcialmente correta	12,5%	23,8%
Totalmente incorreta		
Informação não disponível		
Total	100,0%	100,0%

Tabela 5.20 – Respostas oferecidas à questão 20 – *As disciplinas com conteúdos contábeis estão integradas às demais disciplinas lecionadas no curso.*

Alternativa	Coordenadores	Professores
Totalmente correta	75,0%	4,8%
Correta	12,5%	57,1%
Parcialmente correta	12,5%	33,3%
Totalmente incorreta		4,1%
Informação não disponível		
Total	100,0%	100,0%

Tabela 5.21 – Respostas oferecidas à questão 21 – *As disciplinas com conteúdos contábeis estão ordenadas com as demais disciplinas do curso, apresentando encadeamento conceptual.*

Alternativa	Coordenadores
Totalmente correta	62,5%
Correta	12,5%
Parcialmente correta	12,5%
Totalmente incorreta	
Informação não disponível	
Total	100,0%

Tabela 5.22 – Respostas oferecidas à questão 22 – *As disciplinas com conteúdos contábeis estão ordenadas com as demais disciplinas do curso, apresentando encadeamento conceptual, dentro do mesmo módulo.*

Alternativa	Coordenadores
Totalmente correta	62,5%
Correta	12,5%
Parcialmente correta	12,5%
Totalmente incorreta	
Informação não disponível	
Total	100,0%

As questões 23 e 24 do questionário dos coordenadores e 10 e 11 do questionário dos professores visaram identificar os recursos físicos oferecidos pelas instituições para o processo de ensino / aprendizagem das disciplinas com conteúdos contábeis. As questões estão representadas através das tabelas 5.23 e 5.24 abaixo.

Tabela 5.23 – Recursos disponíveis para o ensino / aprendizagem

Recurso	Coordenadores	Professores
Canhão (projektor)	100,0%	100,0%
Equipamento multimídia	87,5%	42,9%
<i>Flip Chart</i>	100,0%	76,2%
Laboratórios de informática	75,0%	47,6%
Quadro branco (pincel)	100,0%	95,2%
Quadro branco (pincel) com marcas quadriculadas		
Quadro negro (giz)	25,0%	28,6%
Quadro negro (giz) com marcas quadriculadas	12,5%	9,5%
Retroprojektor	100,0%	90,5%
Outros recursos – Vídeo /Internet / CD / Som	87,5%	14,3%

Apesar das respostas referentes aos recursos: Equipamento multimídia, Laboratórios de informática e Outros recursos, apresentarem

grandes diferenças de opinião, observa-se que o uso de computadores ou micros portáteis em sala de aula é uma prática reinante.

Já com relação ao número de alunos por sala de aula, segundo os coordenadores, observa-se que 37,5% trabalham com salas de até 20 alunos, conforme pode ser observado na Tabela 5.24.

Dessas, uma está no mercado desde 1998 enquanto as outras duas começaram a não mais que dois anos, o que pode justificar ainda não serem tão conhecidas e estarem operando com poucos alunos em classe.

Tabela 5.24 – Quantidade média de alunos por sala de aula

Alternativa	Coordenadores	Professores
Até 15 alunos		
de 16 a 20 alunos	37,5%	9,5%
de 21 a 30 alunos	25,0%	38,1%
de 31 a 40 alunos	25,0%	38,1%
de 41 a 50 alunos	12,5%	14,3%
Acima de 50 alunos		
Total	100,0%	100,0%

As demais instituições oferecem cursos há mais tempo, uma delas desde 1987. Em virtude do maior tempo no mercado de ensino podem estar recebendo maior atenção por parte dos estudantes, fato este que pode estar sendo refletido em termos de alocação de alunos em salas de aula.

As questões, 25 do questionário dos coordenadores e 12 do questionário dos professores, buscaram apurar os métodos e procedimentos adotados na condução das aulas por parte dos professores. Conforme pode ser observado na tabela 5.25, que segue, os expedientes de aulas com método expositivo e exercícios em classe e extra-classe, aliados a trabalho

em grupo têm prevalência sobre os demais e apresentam alta correlação entre as respostas oferecidas por ambos os grupos. Por outro lado, as diferenças apresentadas nas outras respostas podem ser decorrentes de dinâmicas não aplicadas pelo respondente, enquanto o coordenador apresentou uma resposta ampla que pode abranger mais que um de seus coordenados.

Tabela 5.25 - Dinâmica de ensino

Dinâmica	Coordenadores	Professores
Aulas práticas	87,5%	71,4%
Estudo Dirigido	75,0%	28,6%
Exercícios em classe	100,0%	95,2%
Exercícios extra-classe	100,0%	90,5%
Método da Arguição	37,5%	9,5%
Método da Discussão	75,0%	61,9%
Método Expositivo	100,0%	76,2%
Método da Leitura	62,5%	33,3%
Método de Ensino das Ciências Exatas ⁵²	37,5%	
Método do Debate	62,5%	14,3%
Método Tríplice ⁵³	37,5%	
Seminários apresentados pelos alunos	75,0%	42,9%
Trabalhos em grupo	100,0%	85,7%
Trabalhos individuais	75,0%	38,1%
Outros	12,5%	9,5%

Nas questões, 26 do questionário dos coordenadores e 13 do questionário dos professores, buscou-se identificar o tempo despendido por classe, pelos professores, em atividades extra-classe, como planejamento de aulas, preparação e correção de provas e outras atividades decorrentes.

A variedade de respostas entre coordenadores e professores, vide tabela 5.26, pode ser explicada principalmente por dois fatores básicos,

quais sejam: tempos de duração dos módulos, quantidade de alunos por turma.

Tabela 5.26 – Tempo médio extra-aula

Conteúdo por Tema	Coordenadores	Professores
1 a 10 horas / módulo	25,0%	42,9%
11 a 20 horas / módulo	50,0%	33,3%
21 a 30 horas / módulo		23,8%
31 a 40 horas / módulo		
41 a 50 horas / módulo		
51 a 75 horas / módulo	12,5%	
76 a 100 horas / módulo		
Mais que 100 horas / módulo		
Informação não disponível	12,5%	
Total	100,0%	100,0%

Uma questão intrigante para o autor é saber como os alunos percebem, reconhecem e ou avaliam as disciplinas com conteúdo contábil.

De forma a buscar-se mais subsídios para entender as reações dos alunos, frente as disciplinas com conteúdo contábil, procurou-se, através das questões 27 do questionário dos coordenadores e 14 do questionário dos professores, investigar mais sobre este assunto, via experiência de outros professores.

De um modo geral há consenso entre coordenadores e professores quanto a forma como os alunos percebem as disciplinas contábeis no tocante à: dificuldade para aprender contabilidade, existência de preconceito por parte destes frente ao assunto e ao desconhecimento das vantagens no estudo de temas contábeis. Por outro lado ambos, Coordenadores e

⁵² Método de Ensino das Ciências Exatas: a) Tomada de contato com o tema a estudar; b) Formação de conceitos claros e precisos; c) Aplicação intensiva da teoria na prática.

⁵³ Método Trílice: associação da docência do professor, docência e leitura dos estudantes.

Professores, apresentam divergências em relação a tabus formados ao redor da Contabilidade e necessidade de adequação da carga horária.

As divergências de opiniões podem ser decorrentes do fato de alguns Coordenadores não lecionarem disciplinas contábeis, mas estarem responsáveis pelas mesmas.

Tabela 5.27 – O aluno frente as disciplinas com conteúdos contábeis

Afirmação / Respondente	Correta		Parcialmente Correta		Incorreta		Informação não disponível	
	Coord.	Prof.	Coord.	Prof.	Coord.	Prof.	Coord.	Prof.
Há uma tradição , entre os alunos, em afirmar que aprender Contabilidade é extremamente difícil .	50,0%	57,1%	50,0%	38,1%		4,8%		
Com o passar do tempo, vários “tabus” foram formados , ao redor do estudo da Contabilidade.	75,0%	47,6%	25,0%	38,1%		9,5%		4,8%
Há um preconceito contra a Contabilidade, por parte do aluno.	75,0%	61,9%	25,0%	33,3%		4,8%		
No início a maioria dos alunos não identifica / reconhece vantagens no estudo de temas contábeis.	50,0%	47,6%	25,5%	38,1%	12,5%	14,3%	12,5%	
Os conteúdos contábeis são transmitidos num curto espaço de tempo . É necessária uma carga horária maior .	12,5%	42,9%	50,0%	38,1%	37,5%	19,0%		
No término da disciplina, a maioria dos alunos reconhece as vantagens em ter tido conhecimento de temas contábeis.	75,0%	47,6%	25,0%	42,9%		9,5%		
No término do curso , a maioria dos alunos reconhece as vantagens em ter tido conhecimento de temas contábeis.	50,0%	n/d	37,5%	n/d	12,5%	n/d		n/d

Se por um lado a tabela anterior apresenta a impressão do professor com relação as dificuldades do aluno aprender, por outro lado a tabela 5.28, montada a partir das questões 28 do questionário dos coordenadores e 15 do questionário dos professores, mostra alguns aspectos que podem indicar as dificuldades para o aprendizado.

Tabela 5.28 – Opinião dos professores sobre o ensino contábil para não contadores

Afirmação / Respondente	Correta		Parcialmente Correta		Incorreta		Informação não disponível	
	Coord.	Prof.	Coord.	Prof.	Coord.	Prof.	Coord.	Prof.
A heterogeneidade de formação profissional dificulta o ensino.	62,5%	47,6%	12,5%	23,8%	12,5%	28,6%	12,5%	
Quanto maior a experiência profissional do aluno mais fácil a assimilação dos conceitos.	62,5%	61,9%	25,0%	23,8%		14,3%	12,5%	
Há uma grande dificuldade no entendimento da terminologia contábil , por parte dos alunos.	37,5%	19,0%	62,5%	61,9%		19,0%		
O problema maior para o desenvolvimento das disciplinas reside na dificuldade que os alunos apresentam em relação à aritmética .	25,0%	9,5%	50,0%	57,1%	25,0%	33,3%		
De um modo geral os alunos não se dedicam plenamente aos estudos das disciplinas com conteúdo contábil.	25,0%	23,8%	62,5%	57,1%	12,5%	19,0%		
A carga horária das disciplinas é suficiente para o ensino.	62,5%	19,0%	12,5%	52,4%	12,5%	28,6%	12,5%	
O volume de exercícios é suficiente para o entendimento e compreensão das disciplinas	62,5%	23,8%	25,0%	71,4%	12,5%	4,8%		

As respostas apresentadas mostram correlação de opiniões de Coordenadores e Professores nos seguintes pontos:

- a heterogeneidade de formação profissional dos alunos dificulta o ensino;
- o nível de experiência do aluno facilita a assimilação dos conteúdos transmitidos;
- há relativa dificuldade no entendimento da terminologia contábil, por parte dos alunos;
- as disciplinas contábeis têm seu desenvolvimento comprometido em virtude de parte dos alunos apresentarem dificuldades com a aritmética; e
- o estudo de conteúdos contábeis parece não ser prioridade para os alunos.

Entretanto, ratificando dados constantes na tabela anterior, 5.27, o tema pertinente à carga horária, complementado pela suficiência do volume de exercícios aplicados nos módulos, mostra divergência de opiniões dos dois grupos.

Enquanto os Coordenadores entendem que tanto carga horária quanto volume de exercícios são suficientes para o ensino, os Professores indicam de forma oposta suas opiniões.

Através das questões 29 a 31 do questionário dos coordenadores e 16 a 18 do questionário dos professores, melhor representadas pelas tabelas 5.29 a 5.31, buscou-se identificar a qualidade do aproveitamento do aluno ao final dos módulos com conteúdos contábeis.

Tabela 5.29 – Nota mínima para aprovação

Nota mínima	Coordenadores	Professores
8,0		
7,0	75,0%	95,2%
6,0		4,8%
5,0	12,5%	
Total	87,5%	100,0%

Na tabela acima, as respostas dos coordenadores contemplam um total de sete profissionais, uma vez que uma das entidades de ensino trabalha com conceitos e não utiliza o critério de notas mínimas na forma como questionada.

Enquanto por um lado a tabela 5.30 apresenta a distribuição da aprovação dos alunos, a tabela seguinte, 5.31, mostra a qualidade desta distribuição, onde pode ser observado, segundo as informações dos coordenadores, os quais detêm a informação global de todas as disciplinas com conteúdo contábil, que há uma grande concentração de notas mínimas, ou seja, indicativas de notas com suficiência para aprovação.

Tabela 5.30 – Nível de aprovação

Nível de aprovação	Coordenadores	Professores
Acima de 90%	25,0%	38,1%
Entre 81% e 90%	37,5%	38,1%
Entre 71% e 80%	37,5%	19,0%
Entre 61% e 70%		
Entre 51 e 60%		
Abaixo de 50%		
Informação não disponível		4,8%
Total	100,0%	100,0%

Tabela 5.31 – Distribuição percentual de notas médias

Distribuição da notas	Coordenadores	Professores
Informação não disponível		
Acima de 9,0	9,4%	12,9%
De 8,1 e 9,0	30,9%	35,0%
De 7,1 e 8,0	54,2%	35,0%
De 6,1 e 7,0	0,4%	13,0%
De 5,0 e 6,0	0,2%	4,4%
Abaixo de 5,0	0,4%	

Com as questões 32 do questionário dos coordenadores e 19 do questionário dos professores, procurou-se averiguar o *modus operandi* das instituições no tocante à atenção dada pela mesma ao docente. As opiniões dos públicos pesquisados estão representadas nas Tabelas da série 5.32.

Tabela 5.32.1 - *Modus operandi* das instituições – Contratação

Afirmação / Respondente	Correta		Parcialmente Correta		Incorreta		Informação não disponível	
	Coord.	Prof.	Coord.	Prof.	Coord.	Prof.	Coord.	Prof.
Preliminarmente à docência, na instituição, o professor é submetido a treinamento prévio para ambientação do mesmo aos padrões da instituição .	50,0%	33,3%	12,5%	38,1%	25,0%	28,6%	12,5%	
Preliminarmente à docência, de uma nova disciplina, o professor passa por treinamento prévio específico para lecionar .	12,5%	4,8%	37,5%	38,1%	37,5%	57,1%	12,5%	
Quando da admissão o professor recebe o programa da disciplina e é encaminhado para as salas de aula .	37,5%	33,3%	12,5%	33,3%	37,5%	33,3%	12,5%	
O professor, quando da contratação, apresenta preparo adequado para ministrar aula.	75,0%	47,6%	25,0%	52,4%				

Na tabela 5.32.a observa-se que:

- a maior parte das instituições entrevistadas procuram alguma forma de ambientar o docente, preliminarmente ao seu trabalho na instituição (50,0% + 12,5% Coordenadores e 33,3% + 38,1% Professores);
- o mesmo expediente não é adotado para a docência de uma nova disciplina (12,5% + 37,5% Coordenadores contra 57,1% de Professores);
- quando da contratação de professores, enquanto 75,0% dos Coordenadores entendem que os mesmos têm preparo adequado para a docência, 52,4% dos Professores indicam restrições neste quesito.

Entretanto na tabela 5.32.2, a seguir, observa-se que há uma contradição na resposta anterior apurada junto aos Coordenadores, uma vez que 62,5% dos mesmos entendem que as instituições se vêem obrigadas a complementar a capacitação técnica dos professores.

Ainda na tabela 5.32.2 observa-se que há comportamentos diversos por parte das instituições no tocante a cursos regulares de reciclagens técnicas de docentes.

Vale destacar entretanto que existem algumas iniciativas e incentivos no sentido de melhorar a qualidade didática do docente por parte de algumas instituições.

Tabela 5.32.2 - *Modus operandi* das instituições – Treinamento do docente

Afirmação / Respondente	Correta		Parcialmente Correta		Incorreta		Informação não disponível	
	Coord.	Prof.	Coord.	Prof.	Coord.	Prof.	Coord.	Prof.
Quando da seleção de professores, as instituições se vêem obrigadas a complementar a capacitação técnica dos professores com técnicas educacionais.	62,5%	9,5%	12,5%	52,4%	12,5%	33,3%	12,5%	4,8%
A instituição oferece cursos regulares de reciclagem em Didática de Ensino.	25,0%	42,9%	37,5%	23,8%	25,0%	28,6%	12,5%	4,8%
A instituição oferece cursos regulares de reciclagem em Motivação.	25,0%	33,3%		14,3%	62,5%	47,6%	12,5%	4,8%
A instituição oferece cursos regulares de reciclagem em Técnicas de elaboração de provas.	25,0%	23,8%	25,0%	19,0%	37,5%	52,4%	12,5%	4,8%
A instituição oferece cursos regulares de reciclagem em Técnicas de avaliação.	25,0%	38,1%	25,0%	14,3%	37,5%	47,6%	12,5%	

Entretanto, conforme pode ser observado na tabela 5.32.3, enquanto algumas instituições patrocinam seminários de reciclagem em técnicas de ensino, outras se limitam a incentivar os docentes a melhorar suas titulações, via mestrados e doutorados, talvez na esperança que através destas estejam complementando deficiências existentes neste quesito.

A pesquisa indica que não é aproveitada, pela maioria das instituições, a prática do *Benchmarking*⁵⁴ dentro da própria escola.

⁵⁴ *Benchmarking* no jargão empresarial significa “a melhor prática”. Técnica utilizada por algumas empresas que, em comum acordo trocam experiências, visando proporcionar conhecimentos para as partes de modo a proporcionar melhorias em seus processos e práticas operacionais.

Tabela 5.32.3 - *Modus operandi* das instituições – Intercâmbio técnico

Afirmação / Respondente	Correta		Parcialmente Correta		Incorreta		Informação não disponível	
	Coord.	Prof.	Coord.	Prof.	Coord.	Prof.	Coord.	Prof.
O professor é incentivado a assistir aulas de outros professores das disciplinas contábeis.	25,0%	9,5%	12,5%	33,3%	50,0%	47,6%	12,5%	9,5%
O professor é incentivado a assistir aulas de outras disciplinas não contábeis.	25,0%	14,3%	12,5%	23,8%	50,0%	52,4%	12,5%	9,5%
O professor é incentivado a melhorar sua titulação.	87,5%	42,9%		33,3%		23,8%	12,5%	

A tabela 5.32.4, a seguir, apresenta duas questões que se complementam no tocante a graduação do docente para o ensino de disciplinas com conteúdo contábil.

Tabela 5.32.4 - *Modus operandi* das instituições – O docente e sua formação

Afirmação / Respondente	Correta		Parcialmente Correta		Incorreta		Informação não disponível	
	Coord.	Prof.	Coord.	Prof.	Coord.	Prof.	Coord.	Prof.
O professor formado em Contabilidade é o mais indicado para ministrar aula de contabilidade para não contadores.	25,0%	14,3%	37,5%	33,3%	37,5%	52,4%		
O ensino da contabilidade para não contadores tem-se mostrado mais produtivo com professores com outra formação que a Contabilidade.	37,5%	23,8%	25,0%	42,9%	25,0%	28,6%	12,5%	4,8%

Na primeira resposta ambos grupos de respondentes, Coordenadores (37,5% parcialmente correta e 37,5% incorreta) e Professores (33,3%

parcialmente correta e 52,4% incorreta), entendem que o professor formado em contabilidade não é o mais indicado para ministrar Contabilidade para não contadores.

Ratificando a primeira, na segunda resposta, Coordenadores (37,5% correta e 25,0% parcialmente correta) e Professores (23,8% correta e 52,9% parcialmente correta), entendem que o professor com outra formação que a Contabilidade tem mostrado melhores resultados no ensino em questão.

Este fato é ratificado através da análise do quadro de professores na tabelas 5.32.5, abaixo, a partir da questão 43 do questionário dos coordenadores. Percebe-se que enquanto os Contadores respondem por 32,2% das vagas de professores, o complemento, isto é, 67,8% da amostra, é representado por profissionais com outra formação.

Tabela 5.32.5 – *Modus operandi* das instituições
Formação básica dos professores

Formação básica dos professores contratados	Quantidade de professores	%
Administração	21	35,6%
Contabilidade	19	32,2%
Economia	8	13,6%
Engenharia	8	13,6%
Outras formações	3	5,1%
Total	59	100,0%

Enquanto a tabela acima representa a soma dos quadros de profissionais das instituições pesquisadas, a tabela a seguir apresenta o quadro de graduação de Coordenadores e Professores respondentes.

A tabela 5.32.6, abaixo, foi composta a partir das questões 56 do questionário dos coordenadores e 28 do questionário dos professores.

Tabela 5.32.6 – *Modus operandi* das instituições – Área de Titulação

Titulação dos respondentes	Coordenadores	Professores
Administração	7	13
Contabilidade		3
Economia		3
Engenharia	1	
Outras formações		2
Total	8	21

A tabela 5.33 apresenta os Fatores Críticos de Sucesso (FCS's) no processo de ensino/aprendizagem das disciplinas com conteúdo contábil, segundo a opinião dos públicos respondentes.

A tabela em questão foi montada a partir das questões 33 do questionário dos coordenadores e 20 do questionário dos professores.

Na questão referida foi oferecida aos respondentes uma relação de seis fatores, selecionados a partir do processo operacional genérico das instituições e ordenados alfabeticamente, para os quais solicitou-se ordenar de forma crescente (1 a 6) de importância. Deixou-se também um sétimo campo adicional para respostas complementares, de forma a se tentar captar algum outro fator não identificado previamente pelo autor desta dissertação.

Tabela 5.33 – Fatores Críticos de Sucesso – FCS's no ensino da contabilidade a não contadores

Fator / Importância	1	2	3	4	5	6	7	Total
Docente								
Coordenador	57,1%	28,6%	14,3%					100,0%
Professor	52,4%	33,3%	4,8%	4,8%	4,8%			100,0%
Processo de ensino / Didática								
Coordenador	25,0%	62,5%	12,5%					100,0%
Professor	33,3%	28,6%	28,6%	9,5%				100,0%
Conteúdo programático								
Coordenador	28,6%		57,1%	14,3%				100,0%
Professor	23,8%	23,8%	19,0%	19,0%	14,3%			100,0%
Seleção do aluno								
Coordenador			14,3%	42,9%	28,6%	14,3%		100,0%
Professor	4,8%	9,5%	38,1%	19,0%	23,8%	4,8%		100,0%
Recursos disponíveis								
Coordenador				42,9%	42,9%	14,3%		100,0%
Professor	4,8%	9,5%	19,0%	28,6%	19,0%	19,0%		100,0%
CrITÉrios de avaliação								
Coordenador					28,6%	71,4%		100,0%
Professor		9,5%	14,3%	9,5%	14,3%	52,4%		100,0%
Outros.								
Coordenador								
Professor							100,0%	100,0%

Conforme pode ser observado, na tabela acima, os fatores ficaram ordenados na seguinte seqüência: 1. Docente, 2. Processo de ensino / Didática, 3. Conteúdo programático, 4. Seleção de aluno, 5. Recursos disponíveis e 6. Critérios de avaliação.

De forma a melhor explorar os fatores críticos acima ordenados, utilizou-se as questões 33.1 a 33.6 do questionário dos coordenadores e 20 e 21 do questionário dos professores para tal.

Estas questões referiram-se aos fatores críticos de sucesso (FCS's) no ensino/aprendizagem das disciplinas com conteúdo contábil, a partir de ações de responsabilidade da Instituição de Ensino e Corpo Docente.

Frente a afirmação que: “O docente é um agente facilitador da aprendizagem”, foi solicitado aos respondentes que classificassem as variáveis eleitas no questionário proposto, classificação esta que pode ser melhor observada na tabela 5.33.1 abaixo.

Tabela 5.33.1 – Fator crítico – Docente

Variável / Grau de Importância	1	2	3	4	5	Total
Didática e técnicas						
Coordenador	50,0%	33,3%	16,7%			100,0%
Professor	61,9%	19,1%	4,8%	4,8%	9,5%	100,0%
Experiência como professor						
Coordenador	33,3%	33,3%	33,3%			100,0%
Professor	47,6%	33,3%		9,5%	9,5%	100,0%
Experiência prática extra-docência						
Coordenador	16,7%	33,3%	50,0%			100,0%
Professor	42,9%	28,6%	14,3%	9,5%	4,8%	100,0%
Titulação do professor						
Coordenador			16,7%	83,3%		100,0%
Professor	9,5%	33,3%	28,6%	23,8%	4,8%	100,0%
Outros						
Coordenador						100,0%
Professor		50,0%	50,0%			100,0%

A tabela 5.33.1 apresenta as variáveis eleitas como fundamentais, por ordem de importância, para o fator crítico “Docente”. Segundo os respondentes, a titulação do professor não é o requisito mais importante para o mesmo.

Continuando na análise dos fatores críticos, para a afirmação: “O processo de ensino deve buscar a melhor adequação dos conteúdos a serem transmitidos frente aos recursos disponíveis”, os respondentes classificaram as variáveis oferecidas, considerando o peso que exercem como facilitadoras na aprendizagem, da seguinte forma apresentada na tabela 5.33.2 abaixo.

Tabela 5.33.2 – Fator crítico: Processo de ensino

Variável / Grau de Importância	1	2	3	4	5	Total
Método de ensino ⁵⁵						
Coordenador	40,0%	40,0%	20,0%			100,0%
Professor	76,2%	9,5%		4,7%	9,5%	100,0%
Técnicas de ensino ⁵⁶						
Coordenador	40,0%	40,0%		20,0%		100,0%
Professor	47,6%	28,6%	9,5%	14,3%		100,0%
Outros						
Coordenador			50,0%		50,0%	100,0%
Professor		40,0%	40,0%	20,0%		100,0%

Com relação ao fator crítico “Conteúdo Programático”, frente a afirmação: “O conteúdo programático deve estar de acordo com o perfil

⁵⁵ Método didático: é um conjunto de procedimentos adequadamente estruturados, de que se vale o professor para orientar a aprendizagem do educando a fim de que este elabore conhecimentos, adquira habilidades ou incorpore atitudes e ideais. (NERICE, 1993:110)

⁵⁶ Técnica de ensino: é o procedimento adequadamente estruturado, destinado a dirigir a aprendizagem do educando em um setor limitado no campo do objeto de estudo. (NERICE, 1993:110)

desejado do aluno ao término do curso / disciplina”, os respondentes ofereceram as seguintes respostas, considerando o grau de importância que estas variáveis exercem como facilitadoras na aprendizagem, das disciplinas com conteúdo contábil, por parte dos alunos.

Tabela 5.33.3 – Fator crítico: Conteúdo programático

Variável / Grau de Importância	1	2	3	4	5	Total
Definição dos conteúdos (planejamento)						
Coordenador	66,7%	33,3%				100,0%
Professor	66,7%	19,1%	4,8%		9,5%	100,0%
Sinergia entre os conteúdos contábeis e as outras disciplinas do módulo						
Coordenador	33,3%	16,7%	16,7%	33,3%		100,0%
Professor	28,6%	38,1%	9,5%	19,1%	4,8%	100,0%
Quantidade de Exercícios						
Coordenador		33,3%	33,3%		33,3%	100,0%
Professor	14,3%	57,1%	9,5%	14,3%	4,8%	100,0%
Trabalhos extra-aula						
Coordenador			50,0%	33,3%	16,7%	100,0%
Professor	4,8%	42,9%	38,1%	9,5%	4,8%	100,0%
Livro(s)-Texto(s)						
Coordenador		16,7%		33,3%	50,0%	100,0%
Professor	23,8%	28,6%	14,3%	19,1%	14,3%	100,0%
Outros						
Coordenador						100,0%
Professor		25,0%	75,0%			100,0%

Observa-se que a sinergia entre os conteúdos contábeis e as outras disciplinas é fundamental para a melhor compreensão e fixação dos conceitos transmitidos aos alunos. Por outro lado, o livro-texto não ocupa a mesma importância das demais variáveis apresentadas.

A avaliação do fator crítico “Seleção dos alunos” encontra-se na tabela 5.33.4 e refere-se a avaliações dos respondentes frente à afirmação que *“A seleção dos alunos deve contemplar, a priori, um conhecimento mínimo, de forma que o mesmo possa acompanhar e desenvolver-se ao longo do curso”*.

Como pode ser observado, a classificação das variáveis mostra que: conhecimentos gerais, formação acadêmica e conhecimentos matemáticos receberam maior importância por parte dos respondentes.

Conforme se apurou ao longo das entrevistas, a variável conhecimentos gerais é importante na medida que fornece embasamento para os alunos compreenderem a abrangência das disciplinas com conteúdos contábeis e oferecerem possibilidade para o melhor uso e aplicação dos conceitos ensinados.

Ratificada pelos depoimentos de vários respondentes, a variável “Conhecimentos mínimos de matemática” foi guindada a uma posição de destaque dentro do fator crítico aqui analisado.

“Encontra uma série de obstáculos, entre outros, ser matéria inédita para muitos dos que estão fazendo o curso de pós-graduação. Em alguns casos esta dificuldade tem origem na falta de base matemática elementar não adquirida até o 3º grau... (Respondente “1” – Pré-teste)

“A dificuldade maior é que contabilidade trata de números, que causa (sic) aversão para a maioria daqueles que optaram pela carreira de humanas. A maioria expressa-se dizendo que, por não gostar de números e cálculos, não seguiu as ciências exatas.” (Respondente “21” – Pré-teste)

“Os alunos tem dificuldade com aritmética.” (Coordenador “A”)

Tabela 5.33.4 – Fator crítico: Seleção de alunos

Variável / Grau de Importância	1	2	3	4	5	Total
Prova de conhecimentos mínimos (conhecimentos gerais)						
Coordenador	50,0%	50,0%				100,0%
Professor	19,1%	28,6%	19,1%	19,1%	14,3%	100,0%
Formação acadêmica do aluno						
Coordenador	50,0%		16,7%	16,7%	16,7%	100,0%
Professor	38,1%	33,3%	19,1%	4,8%	4,8%	100,0%
Prova de conhecimentos mínimos (Matemática)						
Coordenador		40,0%	40,0%		20,0%	100,0%
Professor	19,1%	28,6%	28,6%	9,5%	14,3%	100,0%
Entrevista com o aluno						
Coordenador	16,7%	33,3%	16,7%	33,3%		100,0%
Professor	9,5%	33,3%	42,9%	14,3%		100,0%
Tempo mínimo de experiência profissional						
Coordenador		50,0%		16,7%	33,3%	100,0%
Professor	14,3%	38,1%	33,3%	9,5%	4,8%	100,0%
Prova de conhecimentos mínimos (Língua Portuguesa)						
Coordenador	25,0%			25,0%	50,0%	100,0%
Professor	9,5%	33,3%	23,8%	19,1%	14,3%	100,0%
Heterogeneidade na sala de aula						
Coordenador			66,7%	33,3%		100,0%
Professor	9,5%	38,1%	19,1%	14,3%	19,1%	100,0%
Prova de conhecimentos mínimos (Inglês)						
Coordenador			25,0%		75,0%	100,0%
Professor	19,1%	28,6%	19,1%	23,8%	9,5%	100,0%
Outros						
Coordenador						
Professor		25,5%	25,5%	25,5%	25,5%	100,0%

Na seqüência da análise, o fator crítico “Recursos disponíveis” recebeu a seguinte avaliação dos respondentes quando solicitado que considerassem a afirmação: “*Os Recursos disponíveis no ensino são meios para a transmissão de conteúdos*”.

Tabela 5.33.5 – Fator crítico: Recursos disponíveis

Variável / Grau de Importância	1	2	3	4	5	Total
Material de apoio ao aluno						
Coordenador	66,7%	33,3%				100,0%
Professor	33,3%	47,6%	9,5%			100,0%
Biblioteca						
Coordenador	33,3%	33,3%	33,3%			100,0%
Professor	33,3%	23,8%	28,6%	4,8%	9,5%	100,0%
Infra-estrutura oferecida pela instituição						
Coordenador			33,3%	66,7%		100,0%
Professor	47,6%	38,1%	4,8%	4,8%	4,8%	100,0%
Acesso à informações junto a secretaria						
Coordenador				100,0%		100,0%
Professor		38,1%	19,1%	38,1%	4,8%	100,0%
Outros						
Coordenador	50,0%	50,0%				100,0%
Professor	20,0%	40,0%	40,0%			100,0%

Destaca-se nesta tabela a dissonância nas respostas oferecidas por ambos os grupos de respondentes, Coordenadores e Professores, no tocante as variáveis: 1. Infra-estrutura oferecida e 2. Acesso à informações junto a secretaria.

Terminando a análise das variáveis dos fatores críticos, frente a afirmação que “*Os Critérios de Avaliação visam traduzir o grau de*”

aproveitamento alcançado pelo aluno”, as seguintes opiniões foram oferecidas conforme tabela 5.33.6.

Tabela 5.33.6 – Fator crítico: Critérios de avaliação

Variável / Grau de Importância	1	2	3	4	5	Total
Avaliações escritas (provas / exercícios)						
Coordenador	80,0%	20,0%				100,0%
Professor	47,6%	14,3%	28,6%	4,8%	4,8%	100,0%
Trabalhos em grupo						
Coordenador	33,3%	50,0%	16,7%			100,0%
Professor	19,1%	52,4%	23,8%	4,8%		100,0%
Avaliações orais (participação em aula)						
Coordenador		33,3%	50,0%	16,7%		100,0%
Professor	9,5%	33,3%	19,1%	23,8%	14,3%	100,0%
Frequência mínima obrigatória						
Coordenador			33,3%	66,7%		100,0%
Professor	9,5%	28,6%	47,6%	14,3%		100,0%
Outros						
Coordenador						100,0%
Professor	20,0%	40,0%	40,0%			100,0%

Segundo os respondentes, a avaliação escrita é o instrumento mais importante dentro deste fator crítico, seguida de trabalhos em grupo.

A presença física em classe ficou classificada como último quesito, dentro das alternativas oferecidas.

Com relação a prova escrita, a mesma não tem sido utilizada por uma das instituições respondentes, a qual vale-se entretanto do expediente de incentivar fortemente o trabalho em grupo, buscando trazer para a sala de aula simulações de ambientes de trabalho, onde é exigida a participação de todos. Segundo o respondente, via “informação verbal”, os alunos que não

se dedicam tendem a ser expulsos pelo grupo e a filosofia que está por trás deste expediente praticado por esta instituição baseia-se em dois fundamentos, quais sejam:

- o aluno é o principal responsável pela sua conduta e deve saber como proceder no tocante ao seu desenvolvimento profissional e
- o mercado de trabalho é quem dá a nota final de aproveitamento ao aluno através de sua contratação, manutenção no trabalho ou demissão.

No desenvolvimento da pesquisa, após a identificação e ordenação dos fatores críticos de sucesso, solicitou-se aos coordenadores que avaliassem os impactos causados por “Pontos de Falha”, quando associados aos Fatores Críticos de Sucesso pertencentes àquele.

A base desta dissertação está apoiada na consideração que *“Os Fatores Críticos, para o ensino da contabilidade a não contadores, podem apresentar diversos Pontos de Falha – PF’s, que podem comprometer o seu Sucesso. Todo Ponto de Falha tem Causas e Efeitos”*.

Desta forma os respondentes deveriam avaliar a possibilidade das falhas listadas ocorrerem, avaliando de 0 a 100% a chance de a mesma ocorrer, explicitando limites mínimos e máximo para sua ocorrência, podendo estes limites terem mesmo valor.

Uma vez dimensionada a possibilidade da ocorrência do fato, o segundo passo foi o de quantificar o seu efeito negativo ou o comprometimento da meta do FCS. Este efeito também admitia valorização

mínima e máxima, variando de 0 a 10, e de forma análoga podiam receber valores iguais em termos de peso.

As avaliações apresentadas a seguir nas tabelas 5.34.1 a 5.34.24, considerando as interdependências entre “Fatores Críticos de Sucesso”, “Pontos de Falha” e “item “Evento””, estão em ordem alfabética de fator crítico.

Na seqüência destas tabelas é apresentado o grupo de tabelas 5.33y, que são resumos de fatores críticos por ordem de efeito composto quantificado (risco x desdobramento).

Conforme comentado, em virtude da complexidade da aplicação desta metodologia, a mesma foi feita somente junto aos Coordenadores.

A aplicação desta metodologia baseia-se na existência de Fatores Crítico de Sucesso nos processos e que estes podem ser comprometidos por Pontos de Falha pertinentes aos mesmos, os quais podem ser de diversas naturezas.

A partir da identificação dos Fatores Críticos de Sucesso e a através das experiências das pessoas que conhecem o processo, buscou-se o dimensionamento do risco de suas ocorrências e respectivas conseqüências.

Desta forma cada entrevistado ponderou, de acordo com sua melhor percepção os riscos ou possibilidades do evento ocorrer e, uma vez este evento ocorrendo, os seus desdobramentos, apresentados na nas tabelas que seguem.

Tabela 5.34.1 – Conteúdo programático X Livro(s)-Texto(s) não disponível

FCS		Ponto de Falha		Quantificação		
Conteúdo programático		Livro(s)-Texto(s)		do efeito composto		
Livro não disponível para compra.		Aluno tem dificuldades para acompanhar as aulas.		Possibilidade X Desdobramento		
	Possibilidade %		Desdobramento		Efeito composto	
Respondente	Mínima	Máxima	Mínimo	Máximo	Mínimo	Máximo
"A"		2	5	5		10
"B"						
"C"		5	1	2		10
"D"		10	8	9		90
"E"	20	30	6	7	120	210
"F"		10	7	8		80
"G"		5	5	6		30
"H"	5	10	3	5	15	50
Soma					135	480
					Ponto médio	
					307,5	

Tabela 5.34.2 – Conteúdo programático X Exercícios propostos no(s) Livro(s)-Texto(s)

FCS		Ponto de Falha		Quantificação		
Conteúdo programático		Exercícios propostos no livro texto		do efeito composto		
Livro não apresenta respostas dos exercícios propostos.		Dificuldade para o aluno verificar sua evolução e fixar conceitos		Possibilidade X Desdobramento		
	Possibilidade %		Desdobramento		Efeito composto	
Respondente	Mínima	Máxima	Mínimo	Máximo	Mínimo	Máximo
"A"	70	70	3	7	210	490
"B"						
"C"		10	1	2		20
"D"	20	60	8	10	160	600
"E"	90	100	8	9	720	900
"F"	50	70	8	10	400	700
"G"			3	4		
"H"	70	80	2	5	140	400
Soma					1.630	3.110
					Ponto médio	
					2.370,0	

Tabela 5.34.3 – Conteúdo programático X Exercícios propostos (via Livro ou avulsos)

FCS		Ponto de Falha		Quantificação		
Conteúdo programático		Exercícios propostos (via livro ou avulsos)		do efeito composto		
Variedade ou pouca quantidade de exercícios propostos.		Dificuldade para o aluno observar a amplitude do conceito contábil / Financeiro		Possibilidade X Desdobramento		
	Possibilidade %		Desdobramento		Efeito composto	
Respondente	Mínima	Máxima	Mínimo	Máximo	Mínimo	Máximo
"A"		5	5	7		35
"B"	30					
"C"	10	20	2	3	20	60
"D"	10	50	7	9	70	450
"E"	5	10	8	9	40	90
"F"	50	80	8	10	400	800
"G"	5	10	3	4	15	40
"H"	50	60	5	10	250	600
Soma					795	2.075
					Ponto médio	
					1.435,0	

Tabela 5.34.4 – Conteúdo programático X Seqüência de disciplinas

FCS		Ponto de Falha		Quantificação		
Conteúdo programático		Estruturação seqüencial das disciplinas do módulo		do efeito composto		
Falta de sinergia entre os conteúdos contábeis e outras disciplinas do módulo		Dificuldade para o aluno associar os conceitos apresentados.		Possibilidade X Desdobramento		
	Possibilidade %		Desdobramento		Efeito composto	
Respondente	Mínima	Máxima	Mínimo	Máximo	Mínimo	Máximo
"A"	30	70	3	7	90	490
"B"	10					
"C"	30	50	1	2	30	100
"D"	5	20	7	9	35	180
"E"	10	30	7	8	70	240
"F"	20	30	7	8	140	240
"G"		1	5	6		6
"H"	60	70	3	5	180	350
Soma					545	1.606
					Ponto médio	
					1.075,5	

Tabela 5.34.5 – Critérios de avaliação X Frequência mínima obrigatória

FCS		Ponto de Falha		Quantificação		
Critérios de Avaliação		Frequência mínima obrigatória		do efeito composto		
Atrasos superiores ao tempo mínimo significam falta.		Faltas em quantidade que levam o aluno à reprovação		Possibilidade X Desdobramento		
Respondente	Possibilidade %		Desdobramento		Efeito composto	
	Mínima	Máxima	Mínimo	Máximo	Mínimo	Máximo
"A"		5	10	10		50
"B"	30					
"C"		30		2		60
"D"	5	40	6	10	30	400
"E"		5	10	10		50
"F"	30	40	7	10	210	400
"G"	20	30	5	6	100	180
"H"	30	40	10	10	300	400
Soma					640	1.540
Ponto médio						
1.090,0						

Tabela 5.34.6 – Critérios de avaliação X Avaliações orais

FCS		Ponto de Falha		Quantificação		
Critérios de Avaliação		Avaliações orais		do efeito composto		
Questão pontual feita pelo professor e aluno inseguro no conceito questionado.		Avaliação parcial não ser representativa.		Possibilidade X Desdobramento		
Respondente	Possibilidade %		Desdobramento		Efeito composto	
	Mínima	Máxima	Mínimo	Máximo	Mínimo	Máximo
"A"	10	10	20	40	200	400
"B"						
"C"		40		4		160
"D"	10	40	4	7	40	280
"E"	30	50	2	3	60	150
"F"	70	90	2	3	140	270
"G"						
"H"	70	80	5	10	350	800
Soma					790	2.060
Ponto médio						
1.425,0						

Tabela 5.34.7.1 – Critérios de avaliação X Notas de trabalhos em grupo (1)

FCS			Ponto de Falha		Quantificação	
Critérios de Avaliação			Atribuição de notas para trabalhos em Grupo		do efeito composto	
Alguns alunos acomodam-se enquanto outros trabalham.			Ineficácia na atribuição das notas.		Possibilidade X Desdobramento	
Respondente	Possibilidade %		Desdobramento		Efeito composto	
	Mínima	Máxima	Mínimo	Máximo	Mínimo	Máximo
"A"	5	20	5	30	25	600
"B"						
"C"		50		5		250
"D"	5	20	6	10	30	200
"E"	30	70	9	10	270	700
"F"	90	100	9	10	810	1000
"G"	10	15	8	9	80	135
"H"	30	40	3	5	90	200
Soma					1.305	3.085
					Ponto médio	
					2.195,0	

Tabela 5.34.7.2 – Critérios de avaliação X Notas de trabalhos em grupo (2)

FCS			Ponto de Falha		Quantificação	
Critérios de Avaliação			Atribuição de notas para trabalhos em Grupo		do efeito composto	
Acordos, entre alunos, para a distribuição e realização dos trabalhos.			Ineficácia na atribuição das notas.		Possibilidade X Desdobramento	
Respondente	Possibilidade %		Desdobramento		Efeito composto	
	Mínima	Máxima	Mínimo	Máximo	Mínimo	Máximo
"A"	5	20	5	30	25	600
"B"						
"C"		50		5		250
"D"	5	15	6	10	30	150
"E"	80	100	8	9	640	900
"F"	90	100	6	7	540	700
"G"	25	30	8	9	200	270
"H"	30	40	3	5	90	200
Soma					1.525	3.070
					Ponto médio	
					2.297,5	

Tabela 5.34.8 – Critérios de avaliação X Provas

FCS		Ponto de Falha		Quantificação		
Critérios de Avaliação		Avaliações escritas (provas)		do efeito composto		
Elaboração das questões não observa as etapas da aprendizagem (Conhecer, Compreender e Aplicar) ⁵⁷				Possibilidade X Desdobramento		
Respondente	Possibilidade %		Desdobramento		Efeito composto	
	Mínima	Máxima	Mínimo	Máximo	Mínimo	Máximo
"A"						
"B"						
"C"		20		1		20
"D"	5	15	6	10	30	150
"E"		5	6	8		40
"F"	20	30	9	10	180	300
"G"	5	10	4	5	20	50
"H"	40	50	4	8	160	400
Soma					390	960
Ponto médio						
675,0						

Tabela 5.34.9 – Docente X Titulação

FCS		Ponto de Falha		Quantificação		
Docente		Professor sem titulação (mestre ou doutor)		do efeito composto		
Prejulgamento dos alunos quanto à capacidade técnica do professor.		Desinteresse e falta de predisposição para o aprendizado.		Possibilidade X Desdobramento		
Respondente	Possibilidade %		Desdobramento		Efeito composto	
	Mínima	Máxima	Mínimo	Máximo	Mínimo	Máximo
"A"		5				
"B"						
"C"		10		1		10
"D"	15	60	8	10	120	600
"E"		5				
"F"	19	20	5	6	95	120
"G"		5		1		5
"H"	10	15	4	8	40	120
Soma					255	855
Ponto médio						
555,0						

⁵⁷ Conhecer, Compreender e Aplicar são as fases do desenvolvimento da aprendizagem, expressões cunhadas por BLOOM em sua obra "Taxonomia dos Objetivos Educacionais".

Tabela 5.34.10.1 – Docente X Experiência como professor (1)

FCS		Ponto de Falha		Quantificação		
Docente		Experiência como professor		Do efeito composto		
Professor novo na instituição.		Ritmo, dinâmica, conteúdo e objetivos da disciplina não atendidos.		Possibilidade X Desdobramento		
Respondente	Possibilidade %		Desdobramento		Efeito composto	
	Mínima	Máxima	Mínimo	Máximo	Mínimo	Máximo
"A"						
"B"						
"C"		20	1	4		80
"D"	10	80	7	9	70	720
"E"		5		1		5
"F"	20	20	2	4	40	80
"G"	15	20	1	2	15	40
"H"	20	30	3	5	60	150
Soma					185	1.075
					Ponto médio	
					630,0	

Tabela 5.34.10.2 – Docente X Experiência como professor (2)

FCS		Ponto de Falha		Quantificação		
Docente		Experiência como professor		Do efeito composto		
Professor sem experiência no ensino da disciplina.		Ritmo, dinâmica, conteúdo e objetivos da disciplina não atendidos.		Possibilidade X Desdobramento		
Respondente	Possibilidade %		Desdobramento		Efeito composto	
	Mínima	Máxima	Mínimo	Máximo	Mínimo	Máximo
"A"						
"B"						
"C"		30	1	4		120
"D"	5	10	8	9	40	90
"E"		5		1		5
"F"	5	10	2	4	10	40
"G"	5	10	3	4	15	40
"H"	20	30	3	5	60	150
Soma					125	445
					Ponto médio	
					285,0	

Tabela 5.34.11 – Docente X Experiência extra-docência

FCS		Ponto de Falha		Quantificação		
Docente		Experiência prática extra-docência		do efeito composto		
Conhecimento prático não transmitido nas aulas.		Dificuldade para o aluno associar a aplicação prática.		Possibilidade X Desdobramento		
Respondente	Possibilidade %		Desdobramento		Efeito composto	
	Mínima	Máxima	Mínimo	Máximo	Mínimo	Máximo
"A"	5	10	5	7	25	70
"B"						
"C"	10	30	1	3	10	90
"D"	5	10	8	9	40	90
"E"	15	20	6	7	90	140
"F"	30	50	6	8	180	400
"G"		10	4	5		50
"H"	20	30	4	8	80	240
Soma					425	1.080
					Ponto médio	
					752,5	

Tabela 5.34.12 – Docente x Didática

FCS		Ponto de Falha		Quantificação		
Docente		Didática		Do efeito composto		
Vícios de linguagem e expressão (né, tá ...)		Desvio da atenção da classe		Possibilidade X Desdobramento		
Respondente	Possibilidade %		Desdobramento		Efeito composto	
	Mínima	Máxima	Mínimo	Máximo	Mínimo	Máximo
"A"		5	5	50		250
"B"						
"C"		10		2		20
"D"	5	20	8	10	40	200
"E"	10	20	1	2	10	40
"F"	40	50	6	8	240	400
"G"	5	10	6	7	30	70
"H"	10	20	4	8	40	160
Soma					360	1.140
					Ponto médio	
					750,0	

Tabela 5.34.13 – Processo de ensino X Trabalho extra-aula

FCS			Ponto de Falha		Quantificação	
Processo de Ensino			Trabalhos extra-aula		Do efeito composto	
O tema e conteúdo do trabalho são repetidos para diversas turmas e diversos períodos (bimestres, semestres etc.)			O aluno tem facilidade em copiar trabalhos, já apresentados, por colegas de períodos anteriores		Possibilidade X Desdobramento	
Respondente	Possibilidade %		Desdobramento		Efeito composto	
	Mínima	Máxima	Mínimo	Máximo	Mínimo	Máximo
"A"		10	6	7		70
"B"						
"C"		20		1		20
"D"	5	7	9	10	45	70
"E"	15	20	8	9	120	180
"F"	70	85	4	5	280	425
"G"	5	15	8	9	40	135
"H"	20	30	3	6	60	180
Soma					545	1.080
					Ponto médio	
					812,5	

Tabela 5.34.14 – Processo de ensino X Método de ensino

FCS			Ponto de Falha		Quantificação	
Processo de ensino			Método de ensino		do efeito composto	
Fornecimento de <i>slides</i> das aulas apresentadas pelo professor.			O material de apoio fornecido incentiva o aluno a decorar fórmulas e conceitos de forma sintética, prejudicando uma melhor assimilação dos conteúdos.		Possibilidade X Desdobramento	
Respondente	Possibilidade %		Desdobramento		Efeito composto	
	Mínima	Máxima	Mínimo	Máximo	Mínimo	Máximo
"A"	100	100	5	10	500	1000
"B"						
"C"	100	100		3		300
"D"	100	100		3		300
"E"	80	100	9	10	720	1000
"F"	90	100				
"G"	100	100	8	9	800	900
"H"	70	90	2	4	140	360
Soma					2.160	3.860
					Ponto médio	
					3.010,0	

Tabela 5.34.15 – Processo de ensino X Técnicas de ensino

FCS			Ponto de Falha		Quantificação	
Processo de ensino			Técnicas de ensino		do efeito composto	
Os exemplos e exercícios, dados em aula, não guardam relação entre a realidade próxima e/ou formação acadêmica ou profissional do aluno.			Dificuldade para o entendimento e retenção dos conceitos.		Possibilidade X Desdobramento	
Respondente	Possibilidade %		Desdobramento		Efeito composto	
	Mínima	Máxima	Mínimo	Máximo	Mínimo	Máximo
"A"	10	30	8	10	80	300
"B"						
"C"		50		3		150
"D"	10	40	8	9	80	360
"E"	70	90		2		180
"F"	40	50	5	7	200	350
"G"	15	25	7	8	105	200
"H"	10	20	6	8	60	160
Soma					525	1.700
Ponto médio						
1.112,5						

Tabela 5.34.16 – Processo de ensino X Técnicas de ensino

FCS			Ponto de Falha		Quantificação	
Recursos disponíveis			Infra-estrutura		do efeito composto	
Salas inadequadas para o ensino (mobiliário inadequado, ventilação, conforto, acesso, elevador, ...)			Desconforto para o aluno em termos de acesso e ergonomia que comprometem o rendimento.		Possibilidade X Desdobramento	
Respondente	Possibilidade %		Desdobramento		Efeito composto	
	Mínima	Máxima	Mínimo	Máximo	Mínimo	Máximo
"A"		5	2	5		25
"B"	20					
"C"		10		1		10
"D"		25	8	10		250
"E"		5	6	7		35
"F"	70	80	7	9	490	720
"G"		1	6	7		7
"H"	5	10	6	8	30	80
Soma					520	1.127
Ponto médio						
823,0						

Tabela 5.34.17 – Recursos disponíveis X Material de apoio

FCS		Ponto de Falha		Quantificação		
Recursos disponíveis		Material de apoio (Textos e exercícios)		Do efeito composto		
Disponibilização / Entrega de material errado.		Atraso para o contato com o conteúdo a ser transmitido.		Possibilidade X Desdobramento		
Respondente	Possibilidade %		Desdobramento		Efeito composto	
	Mínima	Máxima	Mínimo	Máximo	Mínimo	Máximo
"A"						
"B"						
"C"		10		1		10
"D"		20	8	9		180
"E"		5	8	10		50
"F"	30	40	5	6	150	240
"G"		5	8	9		45
"H"	10	20	4	6	40	120
Soma					190	645
					Ponto médio	
					417,5	

Tabela 5.34.18 – Recursos disponíveis X Infra-estrutura

FCS		Ponto de Falha		Quantificação		
Recursos disponíveis		Infra-estrutura		do efeito composto		
Biblioteca com livros em quantidades insuficientes		Dificuldade de acesso à consulta e estudo.		Possibilidade X Desdobramento		
Respondente	Possibilidade %		Desdobramento		Efeito composto	
	Mínima	Máxima	Mínimo	Máximo	Mínimo	Máximo
"A"		5	2	5		25
"B"						
"C"		10		1		10
"D"		30	8	10		300
"E"	5	15	7	8	35	120
"F"	70	90	6	8	420	720
"G"	10	15	8	9	80	135
"H"	5	10	7	9	35	90
Soma					570	1.400
					Ponto médio	
					985,0	

Tabela 5.34.19 – Recursos disponíveis X Acesso à informações

FCS		Ponto de Falha		Quantificação		
Recursos disponíveis		Acesso à informações junto a Secretaria		do efeito composto		
Tempo de espera para o atendimento na secretaria de alunos.		Atraso na entrada das aulas.		Possibilidade X Desdobramento		
Respondente	Possibilidade %		Desdobramento		Efeito composto	
	Mínima	Máxima	Mínimo	Máximo	Mínimo	Máximo
"A"		5	3	5		25
"B"						
"C"		30		1		30
"D"		20	8	10		200
"E"						
"F"	10	10	1	2	10	20
"G"	10	20	5	6	50	120
"H"	10	20	5	7	50	140
Soma					110	535
Ponto médio						
322,5						

Tabela 5.34.20.1 – Seleção de alunos X Prova de Língua portuguesa

FCS		Ponto de Falha		Quantificação		
Seleção de alunos		Prova de conhecimentos mínimos		do efeito composto		
Nota baixa em língua portuguesa e redação		Dificuldades na leitura, compreensão e elaboração de relatórios.		Possibilidade X Desdobramento		
Respondente	Possibilidade %		Desdobramento		Efeito composto	
	Mínima	Máxima	Mínimo	Máximo	Mínimo	Máximo
"A"		5	7	8		40
"B"						
"C"		30		5		150
"D"						
"E"	2	5	7	8	14	40
"F"	40	60	8	9	320	540
"G"	5	10	7	8	35	80
"H"	10	20	5	7	50	140
Soma					419	990
Ponto médio						
704,5						

Tabela 5.34.20.2 – Seleção de alunos X Prova de Matemática

FCS		Ponto de Falha		Quantificação		
Seleção de alunos		Prova de conhecimentos mínimos		do efeito composto		
Nota baixa em matemática.		Dificuldades na solução dos exercícios.		Possibilidade X Desdobramento		
Respondente	Possibilidade %		Desdobramento		Efeito composto	
	Mínima	Máxima	Mínimo	Máximo	Mínimo	Máximo
"A"	30	50	7	9	210	450
"B"						
"C"		40		5		200
"D"						
"E"		5	8	10		50
"F"	80	90	7	8	560	720
"G"	15	20	8	9	120	180
"H"	10	20	5	7	50	140
Soma					940	1.740
Ponto médio						
1.340,0						

Tabela 5.34.20.3 – Seleção de alunos X Prova de Inglês

FCS		Ponto de Falha		Quantificação		
Seleção de alunos		Prova de conhecimentos mínimos		do efeito composto		
Nota baixa em língua em Inglês.		Dificuldades no entendimento de textos e terminologias aplicadas.		Possibilidade X Desdobramento		
Respondente	Possibilidade %		Desdobramento		Efeito composto	
	Mínima	Máxima	Mínimo	Máximo	Mínimo	Máximo
"A"	20	30	7	9	140	270
"B"						
"C"		50		1		50
"D"						
"E"				2		
"F"						
"G"	20	25	5	6	100	150
"H"						
Soma					240	470
Ponto médio						
355,0						

Tabela 5.34.20.4 – Seleção de alunos X Prova conhecimentos gerais

FCS		Ponto de Falha		Quantificação		
Seleção de alunos		Prova de conhecimentos mínimos		do efeito composto		
Nota baixa em conhecimentos gerais.		Dificuldades na associação de fatos sociais, econômicos e financeiros no contexto empresarial.		Possibilidade X Desdobramento		
Respondente	Possibilidade %		Desdobramento		Efeito composto	
	Mínima	Máxima	Mínimo	Máximo	Mínimo	Máximo
"A"		5	7	9		45
"B"						
"C"		30		2		60
"D"						
"E"	70	90	5	7	350	630
"F"	40	50	8	9	320	450
"G"	5	15	6	7	30	105
"H"	10	20	6	8	60	160
Soma					760	1.450
					Ponto médio	
					1.105,0	

Tabela 5.34.21 – Seleção de alunos X Entrevista com o aluno

FCS		Ponto de Falha		Quantificação		
Seleção de alunos		Entrevista com o aluno		do efeito composto		
Informações passadas ao aluno de forma incompleta sobre as exigências que serão feitas nas disciplinas com conteúdo contábil.		Frustração e desistência por parte de alguns alunos, após o início do curso.		Possibilidade X Desdobramento		
Respondente	Possibilidade %		Desdobramento		Efeito composto	
	Mínima	Máxima	Mínimo	Máximo	Mínimo	Máximo
"A"		5		1		5
"B"						
"C"		10		1		10
"D"		25	7	9		225
"E"		10	4	5		50
"F"						
"G"		5	8	9		45
"H"	10	20	4	6	40	120
Soma					40	455
					Ponto médio	
					247,5	

Tabela 5.34.22 – Seleção de alunos X Experiência profissional

FCS			Ponto de Falha		Quantificação	
Seleção de alunos			Tempo mínimo de experiência profissional		do efeito composto	
Experiência profissional do aluno restrita à sua área de formação.			Dificuldades na associação do fato contábil / financeiro.			
Respondente	Possibilidade %		Desdobramento		Efeito composto	
	Mínima	Máxima	Mínimo	Máximo	Mínimo	Máximo
"A"		10	7	9		90
"B"						
"C"		50		5		250
"D"	5	65	8	10	40	650
"E"	30	50	5	6	150	300
"F"	70	90	8	9	560	810
"G"	20	25	6	7	120	175
"H"	30	40	5	7	150	280
Soma					1.020	2.555
Ponto médio						
1.787,5						

Tabela 5.34.23 – Seleção de alunos X Formação acadêmica

FCS			Ponto de Falha		Quantificação	
Seleção de alunos			Formação acadêmica do aluno		do efeito composto	
Formação acadêmica não privilegia as disciplinas com conteúdos aritméticos.			Dificuldades do aluno na resolução de exercícios.			
Respondente	Possibilidade %		Desdobramento		Efeito composto	
	Mínima	Máxima	Mínimo	Máximo	Mínimo	Máximo
"A"	30	50	7	9	210	450
"B"						
"C"		30		5		150
"D"		10	7	10		100
"E"		5	7	8		40
"F"	70	80	6	7	420	560
"G"	25	30	6	7	150	210
"H"	10	20	6	9	60	180
Soma					840	1.690
Ponto médio						
1.265,0						

Tabela 5.34.24 – Seleção de alunos X Heterogeneidade da sala

FCS		Ponto de Falha		Quantificação		
Seleção de alunos		Heterogeneidade em sala de aula		do efeito composto		
Desenvolvimento das disciplinas dificultado pela diversidade de formações acadêmicas e níveis de experiência profissional.		Comprometimento das metas propostas, em termos de conteúdos a serem transmitidos		Possibilidade X Desdobramento		
Respondente	Possibilidade %		Desdobramento		Efeito composto	
	Mínima	Máxima	Mínimo	Máximo	Mínimo	Máximo
"A"	30	50	7	9	210	450
"B"						
"C"		30		2		60
"D"	10	60	6	9	60	540
"E"	5	10		1		10
"F"	80	90	1	2	80	180
"G"		25	6	7		175
"H"	30	40	6	8	180	320
Soma					530	1.735
					Ponto médio 1.132,5	

A pontuação apresentada, resultado das médias entre os valores mínimos e máximos já ponderados, não tem um significado absoluto em si, mas mostra a relatividade entre as diversas causas analisadas.

As avaliações acima quando resumidas por tipo de fator crítico apresentam as seguintes ordens de importância em termos de causa.

Tabela 5.34.25.1 – Pontuação Conteúdo programático

Tabela	FCS	Ponto de Falha	Causa	Pontuação
34.2	Conteúdo programático	Exercícios propostos no livro-texto	Livro não apresenta respostas dos exercícios propostos	2.370,0
34.3	Conteúdo programático	Exercícios propostos (via livro ou avulsos)	Variedade ou pouca quantidade de exercícios propostos	1.435,0
34.4	Conteúdo programático	Estruturação seqüencial das disciplinas do módulo	Falta de sinergia entre os conteúdos contábeis e outras disciplinas do módulo.	1.075,5
34.1	Conteúdo Programático	Livro(s)-Texto(s)	Livro não disponível para compra.	307,5

Tabela 5.34.25.2 – Pontuação Critérios de avaliação

Tabela	FCS	Ponto de Falha	Causa	Pontuação
34.72	Critérios de Avaliação	Atribuição de notas para trabalhos em Grupo	Acordos, entre alunos, para a distribuição e realização dos trabalhos.	2.297,5
34.71	Critérios de Avaliação	Atribuição de notas para trabalhos em Grupo	Alguns alunos acomodam-se enquanto outros trabalham.	2.195,0
34.6	Critérios de Avaliação	Avaliações orais	Questão pontual feita pelo professor e aluno inseguro no conceito questionado.	1.425,0
34.5	Critérios de Avaliação	Frequência mínima obrigatória	Atrasos superiores ao tempo mínimo significam falta.	1.090,0
34.8	Critérios de Avaliação	Avaliações escritas (provas)	Elaboração das questões não observa as etapas da aprendizagem (Conhecer, Compreender e Aplicar)	675,0

Tabela 5.34.25.3 – Pontuação Docente

Tabela	FCS	Ponto de Falha	Causa	Pontuação
34.11	Docente	Experiência prática extra-docência	Conhecimento prático não transmitido nas aulas.	752,5
34.12	Docente	Didática	Vícios de linguagem e expressão (né, tá...)	750,0
34.10.1	Docente	Experiência como professor	Professor novo na instituição.	630,0
34.9	Docente	Professor sem titulação (mestre ou doutor)	Prejulgamento dos alunos quanto à capacidade técnica do professor.	555,0
34.10.2	Docente	Experiência como professor	Professor sem experiência no ensino da disciplina.	285,0

Tabela 5.34.25.4 – Pontuação Processo de ensino

Tabela	FCS	Ponto de Falha	Causa	Pontuação
34.14	Processo de ensino	Método de ensino	Fornecimento de slides das aulas apresentadas pelo professor.	3.010,0
34.15	Processo de ensino	Técnicas de ensino	Os exemplos dados em aula e exercícios não guardam relação com a realidade próxima e/ou formação acadêmica ou profissional do aluno.	1.112,5
34.13	Processo de Ensino	Trabalhos extra-aula	O tema e conteúdo do trabalho são repetidos para diversas turmas e diversos períodos (bimestres, semestres etc.)	812,5

Tabela 5.34.25.5 – Pontuação Recursos disponíveis

Tabela	FCS	Ponto de Falha	Causa	Pontuação
34.18	Recursos disponíveis	Infra-estrutura	Biblioteca com livros em quantidade insuficientes.	985,0
34.16	Recursos disponíveis	Infra-estrutura	Salas inadequadas para o ensino (mobiliário inadequado, ventilação, conforto, acesso, elevador,...)	823,5
34.17	Recursos disponíveis	Material de apoio (textos e exercícios)	Disponibilização / Entrega de material errado.	417,5
34.19	Recursos disponíveis	Acesso a informações junto à Secretaria	Tempo de espera para o atendimento na Secretaria de alunos.	322,5

Tabela 5.34.25.6 – Pontuação Seleção de alunos

Tabela	FCS	Ponto de Falha	Causa	Pontuação
34.22.	Seleção de alunos	Tempo mínimo de experiência profissional	Experiência profissional do aluno restrita à sua área de formação.	1.787,5
34.20.2	Seleção de alunos	Prova de conhecimentos mínimos	Nota baixa em matemática financeira.	1.340,0
34.23	Seleção de alunos	Formação acadêmica do aluno	Formação acadêmica não privilegia as disciplinas com conteúdos aritméticos.	1.265,0
34.24.	Seleção de alunos	Heterogeneidade em sala de aula	Desenvolvimento das disciplinas dificultado pela diversidade de formações acadêmicas e níveis de experiência profissional.	1.132,5
34t4.	Seleção de alunos	Prova de conhecimentos mínimos	Nota baixa em Conhecimentos Gerais	1.105,0
34.20.1	Seleção de alunos	Prova de conhecimentos mínimos	Nota baixa em língua portuguesa e redação.	704,5
34t3.	Seleção de alunos	Prova de conhecimentos mínimos	Nota baixa em Inglês	355,0
34.21.	Seleção de alunos	Entrevista com o aluno	Informações passadas ao aluno de forma incompleta sobre as exigências que serão feitas nas disciplinas com conteúdo contábil.	247,5

O resumo das pontuações alcançadas pelos fatores críticos de sucesso, ordenados de forma decrescente pela pontuação média apurada, estão apresentados na tabela 5.34.26.1

Tabela 5.34.26.1 – Ordenação Fatores Críticos por pontuação

Fator Crítico de Sucesso / Pontuações	Total	Média
Processo de ensino	4.935,0	1.645,0
Critérios de avaliação	7.682,5	1.536,5
Conteúdo programático	5.188,0	1.297,0
Seleção de alunos	7.937,0	992,1
Recursos disponíveis	2.548,5	637,1
Docente	2.972,5	594,5

Observa-se que apesar de ter sido considerado como o fator crítico mais importante na classificação apresentada na tabela 5.33, o risco de falhas e conseqüências que podem ser causadas pelos Docentes é menor que os demais.

Por outro lado, os fatores críticos 1. Processo de ensino, 2. Critérios de avaliação e 3. Conteúdo programático apresentam pontuações bem acima das demais, sugerindo que devam receber maior atenção no tocante a medidas de proteção (preventiva, corretiva) para seu melhor gerenciamento.

Uma outra análise que se pode fazer está representada na tabela 5.34.26.2, e diz respeito à análise das causas individuais, ordenadas de forma decrescente.

A tabela 5.34.26.2 apresenta em ordem decrescente as causas apontadas pelos respondentes.

Tabela 5.34.26.2– Ordenação Causas de Ponto de Falha por pontuação

Tabela	FCS	Ponto de Falha	Causa	Pontuação
34.14.	Processo de ensino	Método de ensino	Fornecimento de slides das aulas apresentadas pelo professor.	3.010,0
34.2.	Conteúdo programático	Exercícios propostos no livro-texto	Livro não apresenta respostas dos exercícios propostos	2.370,0
34.72.	Critérios de Avaliação	Atribuição de notas para trabalhos em Grupo	Acordos, entre alunos, para a distribuição e realização dos trabalhos.	2.297,5
34.71.	Critérios de Avaliação	Atribuição de notas para trabalhos em Grupo	Alguns alunos acomodam-se enquanto outros trabalham.	2.195,0
34.22.	Seleção de alunos	Tempo mínimo de experiência profissional	Experiência profissional do aluno restrita à sua área de formação.	1.787,5
34.3.	Conteúdo programático	Exercícios propostos (via livro ou avulsos)	Variedade ou pouca quantidade de exercícios propostos	1.435,0
34.6.	Critérios de Avaliação	Avaliações orais	Questão pontual feita pelo professor e aluno inseguro no conceito questionado.	1.425,0
34.20.2.	Seleção de alunos	Prova de conhecimentos mínimos	Nota baixa em matemática financeira.	1.340,0
34.23	Seleção de alunos	Formação acadêmica do aluno	Formação acadêmica não privilegia as disciplinas com conteúdos aritméticos.	1.265,0
34.24.	Seleção de alunos	Heterogeneidade em sala de aula	Desenvolvimento das disciplinas dificultado pela diversidade de formações acadêmicas e níveis de experiência profissional.	1.132,5
34.15.	Processo de ensino	Técnicas de ensino	Os exemplos dados em aula e exercícios não guardam relação com a realidade próxima e/ou formação acadêmica ou profissional do aluno.	1.112,5
34.20.4.	Seleção de alunos	Prova de conhecimentos mínimos	Nota baixa em Conhecimentos Gerais	1.105,0
34.5.	Critérios de Avaliação	Frequência mínima obrigatória	Atrasos superiores ao tempo mínimo significam falta.	1.090,0
34.4.	Conteúdo programático	Estruturação seqüencial das disciplinas do módulo	Falta de sinergia entre os conteúdos contábeis e outras disciplinas do módulo.	1.075,5

34.18.	Recursos disponíveis	Infra-estrutura	Biblioteca com livros em quantidade insuficientes.	985,0
34.16.	Recursos disponíveis	Infra-estrutura	Salas inadequadas para o ensino (mobiliário inadequado, ventilação, conforto, acesso, elevador,...)	823,5
34.13.	Processo de Ensino	Trabalhos extra-aula	O tema e conteúdo do trabalho são repetidos para diversas turmas e diversos períodos (bimestres, semestres etc.)	812,5
34.11.	Docente	Experiência prática extra-docência	Conhecimento prático não transmitido nas aulas.	752,5
34.12.	Docente	Didática	Vícios de linguagem e expressão (né, tá...)	750,0
34.20.1.	Seleção de alunos	Prova de conhecimentos mínimos	Nota baixa em língua portuguesa e redação.	704,5
34.8	Critérios de Avaliação	Avaliações escritas (provas)	Elaboração das questões não observa as etapas da aprendizagem (Conhecer, Compreender e Aplicar)	675,0
34.10.1.	Docente	Experiência como professor	Professor novo na instituição.	630,0
34.9	Docente	Professor sem titulação (mestre ou doutor)	Prejulgamento dos alunos quanto à capacidade técnica do professor.	555,0
34.17.	Recursos disponíveis	Material de apoio (textos e exercícios)	Disponibilização / Entrega de material errado.	417,5
34.20.3.	Seleção de alunos	Prova de conhecimentos mínimos	Nota baixa em Inglês	355,0
34.19.	Recursos disponíveis	Acesso à informações junto à Secretaria	Tempo de espera para o atendimento na Secretaria de alunos.	322,5
34.1.	Conteúdo Programático	Livro(s)-Texto(s)	Livro não disponível para compra.	307,5
34.10.2.	Docente	Experiência como professor	Professor sem experiência no ensino da disciplina.	285,0
34.21.	Seleção de alunos	Entrevista com o aluno	Informação passadas ao aluno de forma incompleta sobre as exigências que serão feitas nas disciplinas com conteúdo contábil.	247,5

No quadro geral, a classificação de alguns pontos de falha e causas salta aos olhos.

De forma a definir-se uma ordenação de prioridades, procedeu-se à análise dos maximizadores do efeito composto encontrado em cada Ponto de Falha acima listados. A análise pode ser observada na tabela 5.34.26.4 – Análise ABC, feita segundo os seguintes passos:

1. Tomando-se todas as causas avaliadas, ordenou-se as mesmas de forma decrescente conforme a pontuação obtida;
2. Somou-se o total da pontuação média apontada por cada causa, cujo total foi de 31.263,5 unidades referenciais;
3. Apurou-se a participação relativa e acumulada de cada causa sobre o total de 31.263,5 unidades referenciais;

Observa-se que de um total de 29 itens analisados, os 14 primeiros respondem por mais que 70% deste total de unidades.

Pelo fato da pontuação ser o produto, efeito composto, das duas componentes “Possibilidade X Desdobramento”, reordenou-se a tabela anterior sob dois pontos de vista a) tabelas 5.34.26.5 – Efeitos maximizados por possibilidade e b) 5.34.26.6 – Efeitos maximizados por desdobramento.

A tabela 5.34.26.5 – Efeitos maximizados por possibilidade mostra, na coluna “Ordem”, que a distribuição das 14 causas com maior efeito estão contempladas, enquanto que na tabela 5.34.26.6 – Efeitos maximizados por desdobramento, outras causas aparecem entre as 14 primeiras, quando comparadas com o critério ABC.

Conclui-se desta forma que a componente mais relevante é aquela identificada como “Possibilidade”.

Tabela 5.34.26.3 - Tabela auxiliar para leitura

Código	Fator Crítico de Sucesso	Causa	Desdobramento
34.1	Conteúdo Programático	Livro não disponível para compra.	Aluno tem dificuldades para acompanhar as aulas.
34.2	Conteúdo programático	Livro não apresenta respostas dos exercícios propostos	Dificuldade para o aluno verificar sua evolução e fixar conceitos.
34.3	Conteúdo programático	Variedade ou pouca quantidade de exercícios propostos	Dificuldade para o aluno observar a amplitude do conceito contábil / financeiro.
34.4	Conteúdo programático	Falta de sinergia entre os conteúdos contábeis e outras disciplinas do módulo.	Dificuldade para o aluno associar os conceitos apresentados.
34.5	Critérios de Avaliação	Atrasos superiores ao tempo mínimo significam falta.	Faltas em quantidade que levam o aluno à reprovação.
34.6	Critérios de Avaliação	Questão pontual feita pelo professor e aluno inseguro no conceito questionado.	Avaliação parcial não ser representativa.
34.7.1	Critérios de Avaliação	Alguns alunos acomodam-se enquanto outros trabalham.	Ineficácia na atribuição das notas.
34.7.2	Critérios de Avaliação	Acordos, entre alunos, para a distribuição e realização dos trabalhos.	Ineficácia na atribuição das notas.
34.8	Critérios de Avaliação	Elaboração das questões não observa as etapas da aprendizagem (Conhecer, Compreender e Aplicar)	Avaliação parcial do aprendizado.
34.9	Docente	Pré julgamento dos alunos quanto à capacidade técnica do professor.	Desinteresse e falta de pré disposição para o aprendizado.
34.10.1	Docente	Professor novo na instituição.	Ritmo, dinâmica, conteúdo e objetivos da disciplina não atendidos.
34.10.2	Docente	Professor sem experiência no ensino da disciplina.	Ritmo, dinâmica, conteúdo e objetivos da disciplina não atendidos.
34.11	Docente	Conhecimento prático não transmitido nas aulas.	Dificuldade para o aluno associar a aplicação prática.
34.12	Docente	Vícios de linguagem e expressão (né, tá....)	Desvio da atenção da classe.
34.13	Processo de Ensino	O tema e conteúdo do trabalho é repetido para diversas turmas e diversos períodos (bimestres, semestres etc)	O aluno tem facilidade em copiar trabalhos, já apresentados, por colega de períodos anteriores.
34.14	Processo de ensino	Fornecimento de slides das aulas apresentadas pelo professor.	O material de apoio fornecido incentiva o aluno a decorar fórmulas e conceitos de forma sintética, prejudicando uma melhor assimilação dos conteúdos.

Tabela 5.34.26.3 - Tabela auxiliar para leitura

34.15	Processo de ensino	Os exemplos dados em aula e exercícios não guardam relação com a realidade próxima com a formação acadêmica ou profissional do aluno.	Dificuldade para o entendimento e retenção dos conceitos.
34.16	Recursos disponíveis	Salas inadequadas para o ensino (mobiliário inadequado, ventilação, conforto, acesso, elevador,....)	Desconforto para o aluno em termos de acesso e ergonomia que comprometem o rendimento.
34.17	Recursos disponíveis	Disponibilização / Entrega de material errado.	Atraso para o contato com o conteúdo a ser transmitido.
34.18	Recursos disponíveis	Biblioteca com livros em quantidade insuficientes.	Dificuldade de acesso à consulta e estudo.
34.19	Recursos disponíveis	Tempo de espera para o atendimento na Secretaria de alunos.	Atraso na entrada das aulas.
34.20.1	Seleção de alunos	Nota baixa em língua portuguesa e redação.	Dificuldades na leitura, compreensão e elaboração de relatórios.
34.20.2	Seleção de alunos	Nota baixa em matemática financeira.	Dificuldades na solução dos exercícios.
34.20.3	Seleção de alunos	Nota baixa em Inglês	Dificuldades no entendimento de textos e terminologias aplicadas.
34.20.4	Seleção de alunos	Nota baixa em Conhecimentos Gerais	Dificuldades na associação de fatos sociais, econômicos e financeiros no contexto empresarial.
34.21	Seleção de alunos	Informação passadas ao aluno de forma incompleta sobre as exigências que serão feitas nas disciplinas com conteúdo contábil.	Frustração e desistência por parte de alguns alunos, após o início do curso.
34.22	Seleção de alunos	Experiência profissional do aluno restrita à sua área de formação.	Dificuldades na associação do fato contábil / financeiro
34.23	Seleção de alunos	Formação acadêmica não privilegia as disciplinas com conteúdos aritméticos.	Dificuldades do aluno na resolução de exercícios.
34.24	Seleção de alunos	Desenvolvimento das disciplinas dificultado pela diversidade de formações acadêmicas e níveis de experiência profissional.	Comprometimento das metas propostas, em termos de conteúdos a serem transmitidos.

Tabela 5.34.26.4 - Análise ABC dos efeitos

Questão	CAUSA %		DESDOBRAMENTO		EFEITO			ANÁLISE ABC		Ordem	MÉDIAS	
	Mínimo	Máximo	Mínimo	Máximo	Mínimo	Máximo	Médio	%	% Acum.		CAUSA	DESDOB
34.14	640,0	690,0	24,0	39,0	2.160,0	3.860,0	3.010,0	9,6%	9,6%	1	665,0	31,5
34.2	300,0	390,0	33,0	47,0	1.630,0	3.110,0	2.370,0	7,6%	17,2%	2	345,0	40,0
34.7.2	235,0	355,0	36,0	75,0	1.525,0	3.070,0	2.297,5	7,3%	24,6%	3	295,0	55,5
34.7.1	170,0	315,0	40,0	79,0	1.305,0	3.085,0	2.195,0	7,0%	31,6%	4	242,5	59,5
34.22	155,0	330,0	39,0	53,0	1.020,0	2.555,0	1.787,5	5,7%	37,3%	5	242,5	46,0
34.3	160,0	235,0	38,0	52,0	795,0	2.075,0	1.435,0	4,6%	41,9%	6	197,5	45,0
34.6	190,0	310,0	33,0	67,0	790,0	2.060,0	1.425,0	4,6%	46,4%	7	250,0	50,0
34.20.2	135,0	225,0	35,0	48,0	940,0	1.740,0	1.340,0	4,3%	50,7%	8	180,0	41,5
34.23	135,0	225,0	39,0	55,0	840,0	1.690,0	1.265,0	4,0%	54,8%	9	180,0	47,0
34.24	155,0	305,0	26,0	38,0	530,0	1.735,0	1.132,5	3,6%	58,4%	10	230,0	32,0
34.15	155,0	305,0	34,0	47,0	525,0	1.700,0	1.112,5	3,6%	62,0%	11	230,0	40,5
34.20.4	125,0	210,0	32,0	42,0	760,0	1.450,0	1.105,0	3,5%	65,5%	12	167,5	37,0
34.5	115,0	190,0	48,0	58,0	640,0	1.540,0	1.090,0	3,5%	69,0%	13	152,5	53,0
34.4	165,0	271,0	33,0	45,0	545,0	1.606,0	1.075,5	3,4%	72,4%	14	218,0	39,0
34.18	90,0	175,0	38,0	50,0	570,0	1.400,0	985,0	3,2%	75,6%	15	132,5	44,0
34.16	95,0	136,0	35,0	47,0	520,0	1.127,0	823,5	2,6%	78,2%	16	115,5	41,0
34.13	115,0	187,0	38,0	47,0	545,0	1.080,0	812,5	2,6%	80,8%	17	151,0	42,5
34.11	85,0	160,0	34,0	47,0	425,0	1.080,0	752,5	2,4%	83,2%	18	122,5	40,5
34.12	70,0	135,0	30,0	87,0	360,0	1.140,0	750,0	2,4%	85,6%	19	102,5	58,5
34.20.1	57,0	130,0	34,0	45,0	419,0	990,0	704,5	2,3%	87,9%	20	93,5	39,5
34.8	70,0	130,0	29,0	42,0	390,0	960,0	675,0	2,2%	90,0%	21	100,0	35,5
34.10.1	65,0	175,0	14,0	25,0	185,0	1.075,0	630,0	2,0%	92,0%	22	120,0	19,5
34.9	44,0	120,0	17,0	26,0	255,0	855,0	555,0	1,8%	93,8%	23	82,0	21,5
34.17	40,0	100,0	33,0	41,0	190,0	645,0	417,5	1,3%	95,1%	24	70,0	37,0
34.20.3	40,0	105,0	12,0	18,0	240,0	470,0	355,0	1,1%	96,3%	25	72,5	15,0
34.19	30,0	105,0	22,0	31,0	110,0	535,0	322,5	1,0%	97,3%	26	67,5	26,5
34.1	25,0	72,0	35,0	42,0	135,0	480,0	307,5	1,0%	98,3%	27	48,5	38,5
34.10.2	35,0	95,0	17,0	27,0	125,0	445,0	285,0	0,9%	99,2%	28	65,0	22,0
34.21	10,0	75,0	23,0	31,0	40,0	455,0	247,5	0,8%	100,0%	29	42,5	27,0
Soma dos efeitos							31.263,5	100%				

Tabela 5.34.26.5 - Efeitos maximizados por possibilidade

Questão	POSSIBILIDADE %		DESDOBRAMENTO		EFEITO			Ordem
	Mínimo	Máximo	Mínimo	Máximo	Mínimo	Máximo	Médio	
34.14	640,0	690,0	24,0	39,0	2.160,0	3.860,0	3.010,0	1
34.2	300,0	390,0	33,0	47,0	1.630,0	3.110,0	2.370,0	2
34.7.2	235,0	355,0	36,0	75,0	1.525,0	3.070,0	2.297,5	3
34.6	190,0	310,0	33,0	67,0	790,0	2.060,0	1.425,0	7
34.7.1	170,0	315,0	40,0	79,0	1.305,0	3.085,0	2.195,0	4
34.22	155,0	330,0	39,0	53,0	1.020,0	2.555,0	1.787,5	5
34.15	155,0	305,0	34,0	47,0	525,0	1.700,0	1.112,5	11
34.24	155,0	305,0	26,0	38,0	530,0	1.735,0	1.132,5	10
34.4	165,0	271,0	33,0	45,0	545,0	1.606,0	1.075,5	14
34.3	160,0	235,0	38,0	52,0	795,0	2.075,0	1.435,0	6
34.23	135,0	225,0	39,0	55,0	840,0	1.690,0	1.265,0	9
34.20.2	135,0	225,0	35,0	48,0	940,0	1.740,0	1.340,0	8
34.20.4	125,0	210,0	32,0	42,0	760,0	1.450,0	1.105,0	12
34.5	115,0	190,0	48,0	58,0	640,0	1.540,0	1.090,0	13
34.13	115,0	187,0	38,0	47,0	545,0	1.080,0	812,5	17
34.18	90,0	175,0	38,0	50,0	570,0	1.400,0	985,0	15
34.11	85,0	160,0	34,0	47,0	425,0	1.080,0	752,5	18
34.10.1	65,0	175,0	14,0	25,0	185,0	1.075,0	630,0	22
34.16	95,0	136,0	35,0	47,0	520,0	1.127,0	823,5	16
34.12	70,0	135,0	30,0	87,0	360,0	1.140,0	750,0	19
34.8	70,0	130,0	29,0	42,0	390,0	960,0	675,0	21
34.20.1	57,0	130,0	34,0	45,0	419,0	990,0	704,5	20
34.9	44,0	120,0	17,0	26,0	255,0	855,0	555,0	23
34.20.3	40,0	105,0	12,0	18,0	240,0	470,0	355,0	25
34.17	40,0	100,0	33,0	41,0	190,0	645,0	417,5	24
34.19	30,0	105,0	22,0	31,0	110,0	535,0	322,5	26
34.10.2	35,0	95,0	17,0	27,0	125,0	445,0	285,0	28
34.1	25,0	72,0	35,0	42,0	135,0	480,0	307,5	27
34.21	10,0	75,0	23,0	31,0	40,0	455,0	247,5	29
Mínimo	10,0	72,0	12,0	18,0	40,0	445,0	247,5	
Máximo	640,0	690,0	48,0	87,0	2.160,0	3.860,0	3.010,0	
Médio	127,8	215,7	31,1	46,6	638,4	1.517,7	1.078,1	

Tabela 5.34.26.6 - Efeitos maximizados por desdobramento

Questão	POSSIBILIDADE %		DESDOBRAMENTO		EFEITO			Ordem
	Mínimo	Máximo	Mínimo	Máximo	Mínimo	Máximo	Médio	
34.7.1	170,0	315,0	40,0	79,0	1.305,0	3.085,0	2.195,0	4
34.12	70,0	135,0	30,0	87,0	360,0	1.140,0	750,0	19
34.7.2	235,0	355,0	36,0	75,0	1.525,0	3.070,0	2.297,5	3
34.5	115,0	190,0	48,0	58,0	640,0	1.540,0	1.090,0	13
34.6	190,0	310,0	33,0	67,0	790,0	2.060,0	1.425,0	7
34.23	135,0	225,0	39,0	55,0	840,0	1.690,0	1.265,0	9
34.22	155,0	330,0	39,0	53,0	1.020,0	2.555,0	1.787,5	5
34.3	160,0	235,0	38,0	52,0	795,0	2.075,0	1.435,0	6
34.18	90,0	175,0	38,0	50,0	570,0	1.400,0	985,0	15
34.13	115,0	187,0	38,0	47,0	545,0	1.080,0	812,5	17
34.20.2	135,0	225,0	35,0	48,0	940,0	1.740,0	1.340,0	8
34.16	95,0	136,0	35,0	47,0	520,0	1.127,0	823,5	16
34.15	155,0	305,0	34,0	47,0	525,0	1.700,0	1.112,5	11
34.11	85,0	160,0	34,0	47,0	425,0	1.080,0	752,5	18
34.2	300,0	390,0	33,0	47,0	1.630,0	3.110,0	2.370,0	2
34.20.1	57,0	130,0	34,0	45,0	419,0	990,0	704,5	20
34.4	165,0	271,0	33,0	45,0	545,0	1.606,0	1.075,5	14
34.1	25,0	72,0	35,0	42,0	135,0	480,0	307,5	27
34.20.4	125,0	210,0	32,0	42,0	760,0	1.450,0	1.105,0	12
34.17	40,0	100,0	33,0	41,0	190,0	645,0	417,5	24
34.8	70,0	130,0	29,0	42,0	390,0	960,0	675,0	21
34.24	155,0	305,0	26,0	38,0	530,0	1.735,0	1.132,5	10
34.14	640,0	690,0	24,0	39,0	2.160,0	3.860,0	3.010,0	1
34.21	10,0	75,0	23,0	31,0	40,0	455,0	247,5	29
34.19	30,0	105,0	22,0	31,0	110,0	535,0	322,5	26
34.10.2	35,0	95,0	17,0	27,0	125,0	445,0	285,0	28
34.9	44,0	120,0	17,0	26,0	255,0	855,0	555,0	23
34.10.1	65,0	175,0	14,0	25,0	185,0	1.075,0	630,0	22
34.20.3	40,0	105,0	12,0	18,0	240,0	470,0	355,0	25
Mínimo	10,0	72,0	12,0	18,0	40,0	445,0	247,5	
Máximo	640,0	690,0	48,0	87,0	2.160,0	3.860,0	3.010,0	
Médio	127,8	215,7	31,1	46,6	638,4	1.517,7	1.078,1	

Observa-se que fornecimento de *slides*, pertencente ao fator crítico “Processo de ensino”, aparece como o item de maior pontuação. Este alto valor deve-se ao fato deste expediente ser uma prática comum em todas as instituições, fato que potencializa eventuais efeitos negativos.

De forma análoga a causa 34.2, “Livro não apresenta respostas dos exercícios propostos”, aparece com a segunda maior pontuação, justificada pela alta possibilidade dos livros oferecidos serem carentes de respostas, conforme percebido pelos respondentes.

Os três itens seguintes, 34.72 – Acordos entre alunos, 34.71 – Alunos acomodados e 34.22 – Experiência profissional restrita, também são fortemente influenciados pela possibilidade destes eventos ocorrerem.

Curiosamente, apesar do FCS – Docente ter sido avaliado pelos respondentes como o fator mais importante, está abaixo dos 14 itens listados com maiores efeitos negativos sobre o aprendizado.

Por outro lado, o FCS – Critérios de Avaliação, classificado como o de menor importância, aparece por completo nesta lista de maiores efeitos negativos.

Buscando-se encontrar alternativas para minimizar os efeitos negativos destes pontos de falha e otimizar os fatores críticos de sucesso, as tabelas com séries 5.35 a 5.40, que seguem, apresentam Medidas de Proteção – MP’s e Ações de Otimização – AO’s, passíveis de utilização frente aos Pontos de Falha e Fatores Críticos de Sucesso no ensino/aprendizagem das disciplinas com conteúdo contábil.

Conforme pode ser observado na tabela 5.34.26.4, acima, dentro do fator crítico de sucesso “Conteúdo programático” a variável que recebeu maior pontuação foi a referente a do livro não apresentar respostas dos exercícios propostos, para a qual todos os coordenadores sem exceção – vide série de tabelas 5.35 abaixo, recomendaram a elaboração detalhada de alguns exercícios e disponibilização do gabarito completo de respostas.

Analogamente, para a variável “Falta de sinergia entre os conteúdos contábeis e outras disciplinas do módulo”, a totalidade dos coordenadores recomendou a revisão e adequação das seqüências de disciplinas nos módulos.

Dentro do mesmo fator crítico de sucesso, outra variável que recebeu atenção da maioria dos coordenadores foi relativa à pouca quantidade de exercícios. Como sugestões para minimizar esta variável foi proposta a adequação dos exercícios aos grupos de alunos e incentivar-se a discussão em classe de casos reais, próximos aos alunos.

No tocante a Ações de Otimização, receberam menção da maioria as ações referentes à: a) Adequação do conteúdo à realidade e b) Discussão de casos práticos da utilização da contabilidade nas empresas.

Ratificando o recomendado em b), também foi citada a Ação de Otimização “Apresentação de mais exemplos práticos, se possível das áreas predominantes”, isto é, que apresentem maior incidência de alunos.

Tabela 5.35.1 – Medidas de Proteção para Livro não disponível para compra

FCS	Conteúdo programático		
PF	Livro(s)-Texto(s)		
Causa	Livro não disponível para compra		
MEDIDAS DE PROTEÇÃO		Citações	%
Verificação prévia junto às editoras da disponibilidade do livro-texto. (Medida Preventiva)		6	75,0%
Providenciar a compra e entrega do livro. (Medida Preventiva)		6	75,0%
Oferecer a alternativa de um segundo livro texto		3	37,5%

Tabela 5.35.2 – Medidas de Proteção para Livros sem respostas dos exercícios propostos

FCS	Conteúdo programático		
PF	Exercícios propostos no livro-texto		
Causa	Livro não apresenta respostas dos exercícios propostos		
MEDIDAS DE PROTEÇÃO		Citações	%
Elaboração detalhada de alguns exercícios e do gabarito completo de respostas		8	100,0%

Tabela 5.35.3 – Medidas de Proteção para Pouca quantidade de exercícios (via livros ou avulsos)

FCS	Conteúdo programático		
PF	Exercícios propostos (via livro ou avulsos)		
Causa	Pouca quantidade de exercícios propostos		
MEDIDAS DE PROTEÇÃO		Citações	%
Análise, definição da necessidade e elaboração de exercícios orientados aos públicos-alvo.		5	62,5%
Propor ao grupo de alunos que tragam experiências reais para discussão.		5	62,5%

Tabela 5.35.4 – Medidas de Proteção para Falta de sinergia entre disciplinas

FCS	Conteúdo programático		
PF	Estruturação seqüencial das disciplinas do módulo		
Causa	Falta de sinergia entre os conteúdos contábeis e outras disciplinas do módulo		
MEDIDAS DE PROTEÇÃO		Citações	%
Revisão e adequação das seqüências de disciplinas nos módulos.		8	100,0%

Tabela 5.35.5 – Ações de Otimização para Conteúdo programático

FCS	Conteúdo programático		
AÇÕES DE OTIMIZAÇÃO		Citações	%
Adequação do conteúdo à realidade		6	75,0%
Discussão de casos práticos da utilização da contabilidade nas empresas.		5	62,5%
Apresentação de mais exemplos práticos, se possível das áreas predominantes.		3	37,5%
Enfatizar as contas de despesas que não subtraem o caixa, apenas as receitas.		2	25,0%
Relação entre o Balanço Patrimonial, Demonstração de Resultados do Exercício e Fluxo de Caixa.		2	25,0%
Não tenho sugestão para o momento		1	12,5%

O fator crítico de sucesso “Critérios de avaliação”, foi considerado dentro a hierarquia dos FCS’s como o de menor importância, entretanto, na avaliação do binômio FCS x PF, foi o que apresentou maior presença das variáveis com maior potencial de comprometimento para o aprendizado, conforme pode ser observado na tabela 5.34.26.4

Dentro deste fator crítico de sucesso destacam-se as variáveis:

- acomodação de alguns alunos enquanto outros trabalham;
- acordos, entre alunos, para a distribuição e realização dos trabalhos e

- atrasos superiores ao tempo mínimo.

Para combater essas variáveis podem ser destacadas, respectivamente, as seguintes recomendações:

- fazer questões orais ou escritas sobre os trabalhos a alguns membros do grupo, escolhidos aleatoriamente, para acordos e acomodações de alunos e
- para atrasos superiores o tempo mínimo a recomendação taxativa foi de adotar o controle rigoroso, com algumas citações para o aumento do prazo de tolerância para esses atrasos.

Para a otimização deste fator crítico não foi feita qualquer sugestão.

Tabela 5.36.1 – Medidas de Proteção para Atrasos de tempo superiores ao tempo mínimo

FCS	Critérios de avaliação		
PF	Frequência mínima obrigatória		
Causa	Atrasos superiores ao tempo mínimo		
MEDIDAS DE PROTEÇÃO		Citações	%
Controle rigoroso		7	87,5%
Aumentar o prazo de tolerância para atrasos		3	37,5%
Não efetuar o controle de faltas.		1	12,5%

Tabela 5.36.2 – Medidas de Proteção para Questões Pontuais

FCS	Critérios de avaliação		
PF	Avaliações orais		
Causa	Questão pontual e aluno inseguro no conceito questionado		
MEDIDAS DE PROTEÇÃO		Citações	%
Solicitar ao aluno a revisão do conceito e refazer a questão na aula seguinte.		3	37,5%
Atividade extra-classe – Associação da teoria à prática		3	37,5%

Tabela 5.36.3.1 – Medidas de Proteção para Alunos acomodados

FCS	Critérios de avaliação		
PF	Atribuição de notas para trabalhos em Grupo		
Causa	Alguns alunos acomodam-se enquanto outros trabalham.		
MEDIDAS DE PROTEÇÃO		Citações	%
Fazer questões orais ou escritas sobre os trabalhos a alguns membros do grupo, escolhidos aleatoriamente		6	75,0%
Solicitar aos alunos, ao final do módulo, a atribuição de notas pela participação de seus pares na elaboração dos trabalhos		4	50,0%
Exposição do trabalho pela equipe à banca examinadora		2	25,0%

Tabela 5.36.3.2 – Medidas de Proteção para Acordos entre alunos

FCS	Critérios de avaliação		
PF	Atribuição de notas para trabalhos em Grupo		
Causa	Acordos, entre alunos, para a distribuição e realização dos trabalhos		
MEDIDAS DE PROTEÇÃO		Citações	%
Quando da avaliação dos trabalhos, elaboração de questões orais aleatórias para alunos do grupo.		4	50,0%
Exposição do trabalho pela equipe à banca examinadora		3	37,5%

Tabela 5.36.4 – Medidas de Proteção para Elaboração de questões

FCS	Critérios de avaliação		
PF	Avaliações escritas (Provas)		
Causa	Elaboração das questões não observa as etapas da aprendizagem Conhecer, Compreender e Aplicar)		
MEDIDAS DE PROTEÇÃO		Citações	%
Revisão dos critérios de elaboração das questões, observando a abrangência dos conteúdos transmitidos, balanceamento de conteúdos avaliados e graus de dificuldades, observando as etapas da aprendizagem Conhecer, Compreender e Aplicar).		5	62,5%

Tabela 5.36.5 – Ações de Otimização para Critérios de avaliação

FCS	Critérios de avaliação		
AÇÕES DE OTIMIZAÇÃO		Citações	%
Sem sugestão para o momento		3	37,5%

O fator crítico de sucesso “Docente” recebeu sugestões para medidas de prevenção para as variáveis, que receberam maior pontuação, conhecimento prático não transmitido nas aulas e vícios de linguagem e expressão, as seguintes recomendações:

- treinamento da instituição na didática de ensino e
- curso sobre técnicas de apresentação e oratória.

A título de Ação de Otimização, a recomendação é de se privilegiar a contratação de professores experientes tanto profissionalmente quanto com facilidade de exposição das disciplinas com conteúdos contábeis inseridas no conteúdo programático adotado.

Tabela 5.37.1 – Medidas de Proteção para Prejulgamento de alunos

FCS	Docente		
PF	Professor sem titulação (mestre ou doutor)		
Causa	Prejulgamento dos alunos quanto à capacidade técnica do professor		
MEDIDAS DE PROTEÇÃO		Citações	%
Enfatizar na proposta do curso a qualidade da capacitação técnica dos professores extra-docência (currículo profissional).		6	75,0%

Tabela 5.37.2 – Medidas de Proteção para Professor novo na instituição

FCS	Docente		
PF	Experiência como professor		
Causa	Professor novo na instituição		
MEDIDAS DE PROTEÇÃO		Citações	%
“Aclimação” do professor à instituição, através de frequência prévia em aulas de outros professores, de forma a melhor assimilar a dinâmica e cultura da instituição.		5	62,5%
Aplicação de programa de treinamento às normas da instituição.		4	50,0%

Tabela 5.37.3 – Medidas de Proteção para Professor sem experiência no ensino da disciplina

FCS	Docente		
PF	Experiência como professor		
Causa	Professor sem experiência no ensino da disciplina		
MEDIDAS DE PROTEÇÃO		Citações	%
“Aclimatação” do professor ao ensino da disciplina, através de frequência em aulas de outros professores, de forma a melhor assimilar os conceitos da mesma.		6	75,0%
Aplicação de programa de treinamento às normas da instituição.		5	62,5%
Pré-requisito da instituição		3	37,5%

Tabela 5.37.4 – Medidas de Proteção para Conhecimento prático não transmitido nas aulas

FCS	Docente		
PF	Experiência prática extra-docência		
Causa	Conhecimento prático não transmitido nas aulas		
MEDIDAS DE PROTEÇÃO		Citações	%
Treinamento da instituição na didática de ensino		5	62,5%
É pré-requisito da instituição		3	37,5%

Tabela 5.37.5 – Medidas de Proteção para Vícios de linguagem e expressão

FCS	Docente		
PF	Didática		
Causa	Vícios de linguagem e expressão (<i>né, tá...</i>)		
MEDIDAS DE PROTEÇÃO		Citações	%
Ministrar ao professor curso sobre técnicas de apresentação e oratória		4	50,0%
Pré-requisito		3	37,5%
Acompanhamento por parte do coordenador, a partir de participações esporádicas nas aulas		2	25,0%

Tabela 5.37.6 – Ações de Otimização para Docente

FCS	Docente		
AÇÕES DE OTIMIZAÇÃO		Citações	%
Contratação de professores com prática e experiência profissional.		7	87.5%
Contratação de professores com facilidade para explicar a disciplina.		7	87.5%

O fator crítico de sucesso “Processo de ensino”, responsável pela maior pontuação média, através da variável “Fornecimento de slides das aulas apresentadas pelo professor”, recebeu as seguintes sugestões para sua melhoria:

- rever os critérios para a distribuição deste material e conteúdo e
- esclarecimento da finalidade da distribuição do material.

Frente à alternativa de se abolir o fornecimento deste tipo de material de apoio, não houve qualquer adesão à proposta, indicando que há o entendimento que o material tem sua utilidade.

Ainda sob o mesmo tópico, diante do problema levantado sobre a repetição de temas e conteúdos para diversas turmas de diversos períodos, as recomendações foram:

- definir-se novos temas de trabalho, que abranjam o conteúdo contábil da disciplina objeto, em quantidade superior ao número de módulos existentes no curso de pós-graduação, de forma a evitar-se a repetição do mesmo caso, no período em que a turma que o resolveu estiver na instituição e
- manutenção do trabalho base, porém com a alteração das premissas chaves do mesmo à cada nova turma.

Como Ação de Otimização foi recomendada a inclusão de cursos de “aclimatação ou introdução à terminologia contábil”.

Tabela 5.38.1 – Medidas de Proteção para Tema e conteúdos de trabalhos repetidos para diversas turmas

FCS	Processo de ensino		
PF	Trabalhos extra-classe		
Causa	O tema e conteúdo do trabalho são repetidos para diversas turmas e diversos períodos (bimestres, semestres etc...)		
MEDIDAS DE PROTEÇÃO		Citações	%
Definição de novos temas de trabalho, que abranjam o conteúdo contábil da disciplina objeto, em quantidade superior ao número de módulos existentes no curso de pós-graduação, de forma a evitar-se a repetição do mesmo caso, no período em que a turma que o resolveu estiver na instituição.		7	87,5%
Manutenção do trabalho base, porém com a alteração das premissas chaves do mesmo à cada nova turma.		5	62,5%

Tabela 5.38.2 – Medidas de Proteção para Fornecimento de *slides* das aulas

FCS	Processo de ensino		
PF	Método de ensino		
Causa	Fornecimento de <i>slides</i> das aulas apresentadas pelo professor		
MEDIDAS DE PROTEÇÃO		Citações	%
Rever os critérios para a distribuição deste material e conteúdo.		4	50,0%
Esclarecimento da finalidade da distribuição do material		4	50,0%
Abolir o fornecimento deste material.		0	0%

Tabela 5.38.3 – Medidas de Proteção para Adequação de exemplos e exercícios em salas de aula

FCS	Processo de ensino		
PF	Técnicas de ensino		
Causa	Os exemplos dados em aula e exercícios não guardam relação com a realidade próxima e/ou formação acadêmica ou profissional do aluno		
MEDIDAS DE PROTEÇÃO		Citações	%
Desenvolver séries de exemplos e exercícios abrangente que observe a área de trabalho dos alunos, o ramo de negócio e a graduação acadêmica.		6	75,0%

Tabela 5.38.4 – Ações de Otimização para o Processo de ensino

FCS	Processo de ensino		
AÇÕES DE OTIMIZAÇÃO		Citações	%
Incluir na programação do curso disciplina preparatória (introdução, “aclimatação”) à terminologia contábil		2	25,0%
Não tenho sugestão para o momento		1	12,5%

O grupo do fator crítico “Recursos disponíveis”, na avaliação dos respondentes, não é o item que merece maior atenção. Entretanto a título de destaque pode-se citar para a variável “Disponibilização / Entrega de material errado” as seguintes sugestões:

- Remessa via internet do material correto (corretiva)
- Verificação prévia por parte do professor (preventiva)

Ainda no grupo “Recursos disponíveis”, como Ações de Otimização, foram citadas:

- Incentivo do uso de recursos de informática (alunos e professores);
- Laboratório de informática para facilitar a utilização dos demonstrativos contábeis e
- Aliança entre a teoria contábil e a prática empresarial.

Com relação ao uso de computadores registrou-se a seguinte observação do Coordenador “F”:

“Atenção: O uso intenso de informática pode atrapalhar mais que ajudar.”

Tabela 5.39.1 – Medidas de Proteção para Salas inadequadas

FCS	Recursos disponíveis		
PF	Infra-estrutura		
Causa	Salas inadequadas para o ensino (mobiliário inadequado, ventilação, conforto, acesso, elevador,...)		
MEDIDAS DE PROTEÇÃO		Citações	%
Valorizar os recursos disponíveis,		4	50,0%
Identificação dos fatores que comprometem o melhor rendimento, alertar o coordenador sobre os riscos e consequência para providências destes junto aos superiores.		3	37,5%
Equipamentos atuais são adequados		2	25,0%

Tabela 5.39.2 – Medidas de Proteção para Disponibilização / Entrega de material de apoio errado

FCS	Recursos disponíveis		
PF	Material de apoio (textos e exercícios)		
Causa	Disponibilização / Entrega de material errado.		
MEDIDAS DE PROTEÇÃO		Citações	%
Remessa via internet do material correto (corretiva)		6	75,0%
Verificação prévia por parte do professor (preventiva)		5	62,5%

Tabela 5.39.3 – Medidas de Proteção para Biblioteca com livros insuficientes

FCS	Recursos disponíveis		
PF	Infra-estrutura		
Causa	Biblioteca com livros em quantidade e/ou qualidade insuficiente		
MEDIDAS DE PROTEÇÃO		Citações	%
Verificação, junto à biblioteca, da demanda por livros e identificação de deficiências.		4	50,0%

Tabela 5.39.4 – Medidas de Proteção para Tempo de espera para atendimento na secretaria de alunos

FCS	Recursos disponíveis		
PF	Acesso à informações junto à Secretaria		
Causa	Tempo de espera para o atendimento na Secretaria de alunos.		
MEDIDAS DE PROTEÇÃO		Citações	%
Identificação dos fatores repetitivos que geram picos de atendimento e definir alternativas para sua redução		4	50,0%

Tabela 5.39.5 – Ações de Otimização para Recursos disponíveis

FCS		
	Citações	%
Incentivo do uso de recursos de informática (alunos e professores)	7	87,5%
Laboratório de informática para facilitar a utilização dos demonstrativos contábeis.	6	75,0%
Aliança entre a teoria contábil e a prática empresarial.	6	75,0%

Terminando com a análise dos quesitos medidas de proteção e ações de otimização, pode-se observar na tabela 5.34.26.4 que o fator crítico “Seleção de alunos” recebeu pontuações negativamente acima da média nas seguintes variáveis, em ordem decrescente:

- Experiência profissional do aluno restrita à sua área de formação;
- Nota baixa em matemática financeira;
- Formação acadêmica não privilegia as disciplinas com conteúdos aritméticos;
- Desenvolvimento das disciplinas dificultado pela diversidade de formações acadêmicas e níveis de experiência profissional e
- Nota baixa em Conhecimentos Gerais.

Para fazer frente a essas variáveis registrou-se as seguintes sugestões respectivas:

- Identificação de bibliografia adicional, recomendada ao aluno, para melhor adequação e acompanhamento das disciplinas com conteúdo contábil.

- Desenvolvimento de bateria de exercícios para revisão e reforço e adição no currículo da disciplina Matemática, obrigatória aos alunos com baixo índice na prova de seleção e
- Adição no currículo da disciplina Conhecimentos Gerais, obrigatória aos alunos sem suficiência na prova de seleção.

Tabela 5.40.1 – Medidas de Proteção para Nota baixa nos conteúdos avaliados no exame de admissão

FCS	Seleção de alunos		
PF	Prova de conhecimentos mínimos		
Causa	Nota baixa nos conteúdos avaliados no exame de admissão		
MEDIDAS DE PROTEÇÃO		Citações	%
Definição de nota de corte para a admissão. (preventiva)		4	50,0%
Adição no currículo da disciplina Língua Portuguesa e Redação, obrigatória aos alunos sem suficiência na prova de seleção.		2	25,0%
Adição no currículo da disciplina Matemática, obrigatória aos alunos sem suficiência na prova de seleção		2	25,0%
Adição no currículo da disciplina Conhecimentos Gerais, obrigatória aos alunos sem suficiência na prova de seleção		2	25,0%
Adição no currículo da disciplina Inglês, obrigatória aos alunos sem suficiência na prova de seleção		1	12,5%
Identificar a motivação e interesse do aluno		1	12,5%
Na seleção, quando o aluno tem a nota menor que 5, ele é encaminhado para o curso introdutório de contabilidade		1	12,5%

Tabela 5.40.2 – Medidas de Proteção para Informação incompleta ao aluno na entrevista

FCS	Seleção de alunos		
PF	Entrevista com o aluno		
Causa	Informação incompleta sobre as exigências que serão feitas nas disciplinas com conteúdo contábil.		
MEDIDAS DE PROTEÇÃO		Citações	%
Ratificação, junto aos alunos, dos conteúdos contábeis que serão desenvolvidos e objetivos dos mesmos		4	50,0%

Tabela 5.40.3 – Medidas de Proteção para Tempo mínimo de experiência profissional

FCS	Seleção de alunos	
PF	Tempo mínimo de experiência profissional	
Causa	A experiência profissional do aluno restrita à sua área de formação.	
MEDIDAS DE PROTEÇÃO		Citações
Identificação de bibliografia adicional, recomendada ao aluno, para melhor adequação e acompanhamento das disciplinas com conteúdo contábil.		6
		75,5%

Tabela 5.40.4 – Medidas de Proteção para Deficiência em aritmética

FCS	Seleção de alunos	
PF	Formação acadêmica do aluno	
Causa	Formação acadêmica não privilegia as disciplinas com conteúdos aritméticos.	
MEDIDAS DE PROTEÇÃO		Citações
Desenvolvimento de bateria de exercícios para revisão e reforço.		4
Adição no currículo da disciplina Matemática, obrigatória aos alunos com baixo índice na prova de seleção		2
		50,0%
		25,0%

Tabela 5.40.5 – Medidas de Proteção para Heterogeneidade em sala de aula

FCS	Seleção de alunos	
PF	Heterogeneidade em sala de aula	
Causa	Desenvolvimento das disciplinas dificultado pela diversidade de formações acadêmicas e níveis de experiência profissional.	
MEDIDAS DE PROTEÇÃO		Citações
Identificação de bibliografia adicional, recomendada ao aluno, para melhor adequação e acompanhamento das disciplinas com conteúdo contábil		4
Formação de classes observando os parâmetros de formações acadêmicas afinadas e experiência profissional.		2
		50,0%
		25,0%

Tabela 5.40.6 – Ações de Otimização para Seleção de alunos

FCS	Seleção de alunos	
AÇÕES DE OTIMIZAÇÃO		Citações
Tomar obrigatória a prova seletiva		2
Introdução da entrevista para ratificar a seleção.		2
		25,0%
		25,0%

As tabelas 5.41 a 5.48 referem-se ao corpo docente e à instituição e é o resultado da análise das questões 41 a 43 do questionário dos coordenadores e 22 a 25 do questionário dos professores.

Tabela 5.41 – Forma como os professores das disciplinas com conteúdo contábil chegam à Instituição

Forma⁵⁸	Coordenadores	Professores
Indicação	87,0%	90,5%
Concurso	12,5%	9,5%
Busca em outras instituições	12,5%	
Outros critérios		

Tabela 5.42 – Fatores considerados na seleção e contratação do professor:
(somente para coordenadores) – Questão de múltipla escolha.

Alternativa	Coordenadores
Experiência docente	75,0%
Experiência profissional	62,5%
Titulação	37,5%
Outros fatores	

Tabela 5.43 – Número de docentes que ministram disciplinas com conteúdo contábil e a formação básica (somente Coordenadores)

Formação básica dos professores	Quantidade de professores	%
Administração	21	35,6%
Contabilidade	19	32,2%
Economia	8	13,6%
Engenharia	8	13,6%
Outras formações	3	5,1%
Total	59	100,0%

⁵⁸ Soma dos valores informados é maior que 100% em virtude de múltipla escolha.

Observa-se na tabela 5.41 que os docentes são majoritariamente contratados mediante indicação, tendo-se registrado somente duas instituições que utilizam o critério de concurso.

Ratificando o apurado na tabela 5.33.1, a titulação é o critério menos observado na seleção e contratação do docente, conforme tabela 5.42.

Com relação à formação básica dos professores de disciplinas com conteúdo contábil, a tabela 5.43 corrobora o apurado na tabela 5.32d, onde os formados em Contabilidade representam menos que 1/3 do corpo docente.

Tabela 5.44⁵⁹ – Quantidade média de aulas/mês ministradas pelos professores de disciplinas com conteúdo contábil

Alternativa	Coordenadores	Professores
Até 10 aula/mês	28,6%	47,6%
De 11 a 20	42,9%	19,1%
De 21 a 30		23,8%
De 31 a 40	28,6%	9,5%
Mais que 40		

Tabela 5.45 – Remuneração média, hora/aula, para professores de disciplinas com conteúdo contábil

Alternativa	Coordenadores	Professores
Entre 30 e 50 R\$/aula		9,5%
Entre 51 a 75	25,0%	28,6%
Entre 76 a 100		14,3%
Entre 101 a 125	12,5%	14,3%
Entre 126 a 150	25,0%	4,8%
Acima de 150	37,5%	28,6%
Informação não disponível		
Total	100,0%	100,0%

⁵⁹ Amostra de sete Coordenadores.

Tabela 5.46 – Professores, das disciplinas com conteúdo contábil, contratados no regime da C.L.T. (somente para coordenadores)

Alternativa	Coordenadores
Não há contratados pela C.L.T.	37,5%
Até 25%	12,5%
De 26% a 50%	
De 51% a 75%	12,5%
De 76% a 99%	25,0%
100% estão sob a C.L.T.	12,5%
Informação não disponível	
Total	100,0%

Tabela 5.47 – Média dos encargos sociais e benefícios, aplicados sobre a folha de pagamento: (somente para coordenadores)

Alternativa	Coordenadores
0%	37,5%
Até 25%	
De 26% a 50%	12,5%
De 51% a 75%	12,5%
De 76% a 99%	12,5%
Mais que 100%	12,5%
Informação não disponível	12,5%
Total	100,0%

As tabelas, 5.46 e 5.47 acima, permitem inferir-se que a maioria dos professores trabalha como prestador de serviços, sem vínculo empregatício, isto é, registro em carteira.

Inferese também que o ganho médio do docente, em termos diretos e indiretos, está acima de R\$ 100 por hora/aula e que, *vis-à-vis* a tabela 5.52.2, esta atividade pode ser considerada como fonte de renda complementar a estes profissionais.

Tabela 5.48 – Instituições onde professores lecionam – *M.B.A.*

Instituição	Conforme Coordenadores	Conforme Professores
BSP – Business School São Paulo		1
ESPM – Escola Superior de Propaganda e Marketing	2	4
FAAP – Fundação Armando Álvares Penteado	2	
Faculdades Trevisan		1
FECAP – Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado	1	
FISP – Faculdades Integradas de São Paulo		
FGVSP – Fundação Getulio Vargas		1
IBMEC	5	2
INPG – Instituto Nacional de Pós-Graduação	1	2
ITA-ESMP – Instituto Técnico da Aeronáutica-ESPM	1	1
Mackenzie		1
Mauá – Instituto Mauá de Tecnologia		1
Pittsburgh–Amcham – Convênio University of Pittsburgh e Câmara Americana de Comércio – São Paulo		
PUC – Pontifícia Universidade Católica	4	1
USP/FIA – Universidade de São Paulo e Fundação Instituto de Administração	4	
Outras	4	7
Informação não disponível		3
Total de citações	24	28

Tabela 5.49 – Data (ano) de início dos cursos MBA (somente para coordenadores)

Ano	Citações
1987	1
...	
1996	1
1997	1
1998	2
1999	1
2000	1
2001	1

Tabela 5.50 – Vagas oferecidas pela instituição, por período letivo para os cursos *MBA* – (somente para coordenadores)

Instituição	Vagas / Período ⁶⁰
BSP	105
EASP/FGV	240
ESPM	600
FAAP	25
Faculdades Trevisan	35
FECAP	25
FISP	20
Ibmec	130
INPG	n/d
ITA/ESPM	25
Mackenzie	n/d
Mauá	40
Pittsburgh	35
PUC	100
USP	40
TOTAL	1.385

A partir da tabela, pode-se inferir que são oferecidas, em média, 1.500 vagas / período. Considerando-se que a maioria dos cursos oferece no mínimo dois períodos / ano, ou turmas como tratado na linguagem da instituição, a oferta anual é de aproximadamente 3.000 vagas / ano.

Comparando-se a tabela 5.50 – Vagas oferecidas pela instituição, por período letivo para os cursos *MBA* com a tabela 3.2 – Procura e distribuição de vagas por região em 2000, percebe-se que o mercado de ensino, categoria *MBA*, oferece perspectivas crescentes de demanda, uma vez que

⁶⁰ Inclui pesquisa via Internet e material coletado junto às instituições.

no ano de 2000, conforme a segunda tabela, o total de concluintes de cursos universitários no estado de São Paulo foi de 112.526 alunos, sendo que destes, 35.658 eram da área de administração.

A tabela 5.50 estava prevista para ser analisada em conjunto com a que seria gerada pela questão 50 do questionário para coordenadores, que versava sobre a quantidade de alunos formados pela instituição até o ano 2001, entretanto em virtude da quantidade de dados fornecidos quando da consulta esta análise ficou prejudicada nesta oportunidade.

Tabela 5.51 - Custo total do curso para o aluno (somente para coordenadores)

Faixa de custo total para o aluno	Coordenadores	Levantamento documental e telefônico
Abaixo de R\$ 10.000	1	2
Entre R\$ 10.000 e R\$ 15.000	2	3
Entre R\$ 15.001 e R\$ 20.000	3	3
Entre R\$ 20.001 e R\$ 25.000		2
Entre R\$ 25.001 e R\$ 30.000		2
Entre R\$ 30.001 e R\$ 35.000	2	2
Acima de R\$ 35.000		1
Total	8	15

A tabela acima apresenta um resumo das faixas de preços praticadas pelas diversas instituições, na oferta de cursos *MBA*.

Complementando a pesquisa junto aos respondentes, as seguintes informações foram obtidas:

Tabela 5.52.1 – Identificação dos Cursos oferecidos pelas instituições:
(algumas instituições oferecem mais que um curso)

Identificação do Curso	Coordenadores	Professores
Administração de Negócios		3
Curso de Especialização em Administração de Empresas	1	
Executive <i>MBA</i>		2
International Executive <i>MBA</i>		
<i>MBA</i> Administração para Engenheiros	1	1
<i>MBA</i> em Administração		
<i>MBA</i> em Gestão de Negócios	2	2
<i>MBA</i> em Gestão Empresarial	4	4
<i>MBA</i> Executivo	1	6
<i>MBA</i> Executivo em Administração		1
<i>MBA</i> Executivo em Gestão por Processos		1
<i>MBA</i> Executivo Internacional	1	
Outros <i>MBA</i> 's para não contadores	1	1
Total	11	21

Depreende-se da tabela acima que a terminologia *MBA* é adotada pela grande maioria das instituições.

Tabela 5.52.2 – Atividade profissional extra-docência dos respondentes

Atividade	Coordenador	Professor
Consultor empresarial	3	14
Empresário	1	
Executivo área Contábil / Financeira		4
Executivo outras áreas	2	3
Exclusivamente na Instituição	2	
Outras atividades		
Total	8	21

Tabela 5.52.3 – Titulação dos respondentes

Titulação	Coordenadores	Professores
Doutor	2	2
Doutorando	1	4
Mestre	4	6
Mestrando		6
Pós-Graduado	1	3
Especialista		
Total	8	21

Tabela 5.52.4 – Área de titulação dos respondentes

Titulação	Coordenadores	Professores
Administração	7	13
Contabilidade		3
Economia		3
Engenharia	1	
Outras formações		2
Total	8	21

A partir das tabelas acima observa-se que o docente de disciplinas com conteúdos contábeis caracteriza-se por ter atividade extra-docência na área de serviços, sugerindo ser independente, isto é, ter empresa própria. A grande maioria já detém o título de mestre ou está em vias de conclusão, sendo que a concentração destas titulações encontra-se na área de administração.

6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo tem por objetivo apresentar as reflexões do autor com as considerações pertinentes aos fatores críticos de sucesso analisados para a melhoria do ensino da Contabilidade para não contadores em cursos de pós-graduação em administração, *lato sensu* – categoria *MBA*, na cidade de São Paulo.

Desta forma buscar-se-á articular as hipóteses levantadas com o encontrado nas pesquisas, derivar identificação e explicação de fenômenos, fazer aflorar dúvidas e gerar questões que possam levar a reflexões sobre o tema em questão.

O impulso interno, que gerou o desafio de escrever esta dissertação, foram as observações feitas, ao longo dos últimos quatro anos, em diversas classes de cursos de pós-graduação, categoria *MBA* ministrados na ESPM – Escola Superior de Propaganda e Marketing, na docência da disciplina “Básico de Finanças”, a qual visa ensinar aos alunos os fundamentos básicos da Contabilidade, identificada inicialmente como “Linguagem Financeira dos Negócios”.

Observou-se, durante este tempo, diversos graus de resultados alcançados, por parte dos alunos, onde estes levaram o autor a concluir que certas variáveis contribuem em menor ou maior escala para o sucesso do ensino das disciplinas com conteúdos contábeis.

A partir da caracterização do problema visualizado, explicitado através da questão: **“Como melhorar o processo ensino-aprendizagem dos**

conteúdos de contabilidade nos cursos de pós-graduação, lato sensu – categoria MBA, na cidade de São Paulo?, buscou-se respostas para esta questão através da verificação da existência de fatores-chave que podem facilitar o ensino/aprendizagem das disciplinas com conteúdo contábil nos cursos de pós-graduação em administração.

Para cumprir a tarefa proposta foi elaborado trabalho estruturado de forma a se analisar as variantes que compõem o processo ensino/aprendizagem e verificar alternativas para a solução do problema, alternativas estas baseadas nas hipóteses que:

- a) existem fatores-chave que podem facilitar o ensino/aprendizagem das disciplinas com conteúdo contábil nos cursos de pós-graduação;
- b) a metodologia utilizada para o ensino da Contabilidade, em cursos de pós-graduação para alunos não contadores, não permite o melhor aproveitamento dos conteúdos contábeis por parte dos alunos, isto é, muitas instituições concentram-se no ensino de como se fazer a contabilidade ao invés de buscar passar ao aluno o entendimento da leitura dos relatórios contábeis;
- c) o perfil do aluno que ingressa nos cursos de pós-graduação no tocante a: idade, experiência profissional e heterogeneidade de formação, contribui para dificultar o ensino de disciplinas de conteúdo contábil, ou seja, alunos com mais experiência profissional têm melhor aproveitamento;

- d) é possível melhorar o preparo do professor de disciplinas com conteúdo contábil, para o ensino da contabilidade para não contadores e
- e) é necessário buscar maior convergência entre as disciplinas com conteúdo contábil e as demais disciplinas do curso no que diz respeito à sua ordem na grade curricular

Desta forma, o objetivo desta dissertação é trazer, aos olhos dos envolvidos no processo de ensino das disciplinas em questão, a análise crítica dos questionários recebidos e oferecer contribuições que possam servir de subsídios para a melhoria do ensino contábil.

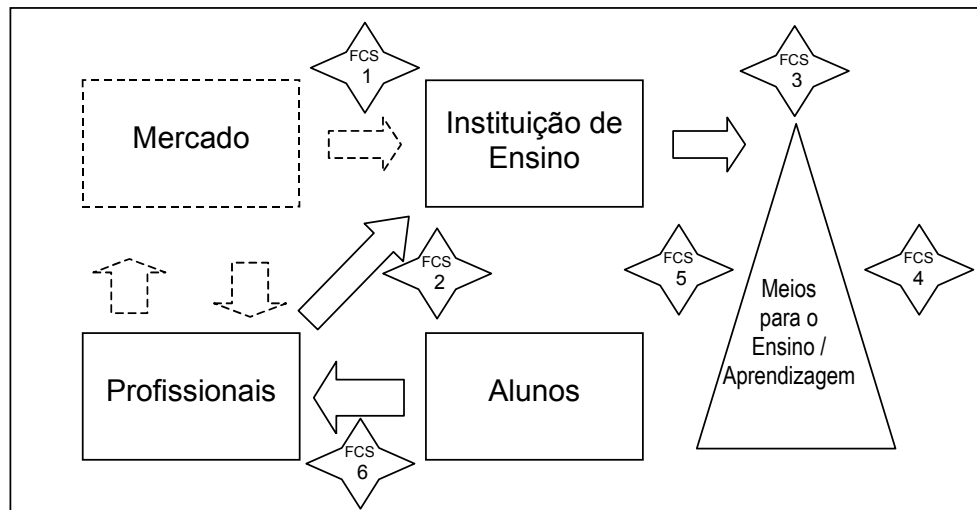
Para se alcançar o objetivo proposto, buscou-se conhecer melhor o público-alvo objeto da análise, neste caso os cursos de pós-graduação *lato sensu* categoria *MBA*, através de material disponível em publicações, folhetos e *Internet*.

Num segundo momento procurou-se referenciais para o uso da terminologia *MBA*, seu uso e aplicações em outros países, bem como sua evolução e também se buscou, através da literatura contábil para não contadores, subsídios que viessem ratificar o problema visualizado pelo autor.

Na seqüência elaborou-se um quadro sinóptico buscando contemplar os processos e personagens participantes deste ensino, de forma a montar-se uma pesquisa pré-teste junto a dez professores e finalmente definir-se pelo caminho adotado que foi o da realização de oito entrevistas, dentro de um universo de quinze instituições-alvo e pesquisa via questionário

disponível em endereço eletrônico para professores de disciplinas com conteúdos contábeis das instituições foco do trabalho.

Figura 6.1 – Quadro sinóptico do posicionamento dos fatores críticos de sucesso



Fonte: elaborado pelo autor

A figura 6.1 apresenta os fatores críticos de sucesso identificados no estudo, figura esta elaborada a partir do processo operacional do ensino, onde os FCS's podem ser identificados da seguinte forma:

- FCS 1: Conteúdo programático

Resgatando os conceitos já percorridos ao longo desta dissertação, o Conteúdo programático deve refletir as expectativas do mercado empregador, no tocante aos conhecimentos e habilidades que deverão ser transmitidos ao discente.

- FCS 2: Seleção do aluno

A Seleção do aluno deve privilegiar procedimentos que assegurem a admissão de profissionais minimamente capacitados

culturalmente para acompanhar e agregar os conhecimentos transmitidos durante o decorrer do curso.

- FCS 3: Recursos disponíveis

Recursos disponíveis são os meios físicos necessários para o desenvolvimento do programa definido, incluindo-se infra-estrutura física e material de apoio.

- FCS 4: Processo de ensino / Didática

Processo de ensino e didática compreendem a metodologia que aplicada consonante ao aluno selecionado e ao conteúdo programático a ser transmitido.

- FCS 5: Docente

Docente refere-se ao profissional responsável pela transmissão dos conhecimentos dos conteúdos programáticos, mediante o processo de ensino recomendado, com o apoio da infra-estrutura disponível.

- FCS 6: Critérios de avaliação

Por fim, Critérios de avaliação refere-se aos parâmetros definidos como mínimos necessários, que qualifiquem o aluno como suficiente, *vis-à-vis* os conhecimentos objetivados no programa de ensino.

Para o desenvolvimento desta dissertação utilizou-se a Metodologia da Exceção Quantificada, (A.L.GIL, 2000) onde se ampliou o seu uso para o conceito da Gestão do Ensino via Exceção Quantificada. Esta metodologia permitiu desenvolver o planejamento, a execução e a verificação dos pontos centrais da análise proposta.

A metodologia em questão foi decisiva no sentido de propiciar uma forma estruturada da análise do caso, onde as diversas variantes, pertinentes aos fatores críticos eleitos, puderam ser desenhadas de forma didática, fato que facilitou o entendimento e condução do projeto.

A análise dos questionários respondidos mostra uma visão clara, por parte dos respondentes, com relação a importância da contabilidade no tocante a sua função ser o instrumento de leitura e compreensão da saúde financeira das empresas, que permite a tomada de decisões.

Há o consenso que não é possível tomar decisões fundamentadas sem o conhecimento da linguagem contábil. Por essa razão, entre outras, as empresas exigem, dos seus dirigentes, a fluência e domínio do idioma contábil.

É transparente para os respondentes que os alunos dos cursos de pós-graduação em administração não vão exercer no futuro a função técnica de contador, mas que necessitam: a) ter conhecimento e compreensão da dinâmica contábil, causas e efeitos observados, b) saber ler e interpretar os relatórios que venham ao seus conhecimentos e c) dominar os conceitos de forma a fazer melhor uso do instrumental para a tomada de decisão.

Apesar das necessidades específicas dos alunos, bem como das expectativas do mercado empregador, na sua essência o controlador da qualidade dos alunos liberados pelas instituições, o ensino atual não vem correspondendo.

Muitas empresas subsidiam parcialmente ou totalmente os estudos de seus empregados e muitas instituições fornecem serviços diretamente à empresas através de cursos personalizados chamados cursos *in Company*.

“Os clientes estão exigindo – e conseguindo – produtos e serviços diferentes, melhor qualidade e preços mais baixos, e as mudanças continuam chegando.” (RUMMLER e BRACHE; 1994:16)

Sintomaticamente, ou esses cursos *in company* são economicamente mais convenientes para as empresas, ou os conteúdos programáticos oferecidos atualmente pelas instituições não estão atendendo as expectativas desses clientes.

As críticas feitas pelos respondentes vão desde currículos mal elaborados, com conteúdos desvinculados de aplicações práticas e distantes da realidade dos alunos, passando pelo processo de ensino, os quais privilegiam, em muitas instituições, os aspectos técnicos da contabilidade ao invés de se concentrar nos seus aspectos interpretativos.

Além destes aspectos há manifestações referentes ao dimensionamento incorreto da carga horária frente ao conjunto mínimo de conceitos e instrumentais que se deveria ensinar ao aluno.

Nota-se, a partir da análise das diversas tabelas dispostas ao longo desta dissertação, que a oferta de cursos de pós-graduação varia em quantidade e qualidade, quando se observa o número horas propostas e os conteúdos oferecidos. Definitivamente as instituições não estão oferecendo o mesmo serviço.

Faz-se necessário registrar o conceito que Thomaz Wood⁶¹ Jr., no ensaio *“Executivos Neuróticos, Empresas Nervosas”*, tem sobre o uso da terminologia *MBA* encontrado no Brasil.

⁶¹ Thomaz Wood Jr. é professor da FGV-EAESP e editor da RAE - Revista de Administração de Empresas.

“Por aqui, qualquer curso de extensão agora ostenta a sigla MBA”

(WOOD; 2002:70)

Ainda na mesma página, Wood é ainda mais ácido a respeito dos cursos *MBA*, atualmente oferecidos.

“... o conceito de MBA, que já não era muito brilhante no original, foi mal-entendido e digerido, misturado com resquícios de um ensino esclerosado de terceiro grau, temperado com doses generosas de “faz-de-conta” e reciclado para uma massa de consumidores sem paladar ou bom senso, mas dotada de um senso de urgência cego.” (Grifo Nosso)

Conforme observado no comentário junto à tabela 5.50, as 15 instituições, objeto de estudo na cidade de São Paulo, oferecem cerca de 3.000 vagas / ano. Quando se compara o número de vagas oferecidas por essas instituições com a quantidade de egressos das escolas de graduação, vide tabela 3.2, na ordem de 112.526 alunos no estado de São Paulo, aliada à perspectiva de crescimento futuro da economia do país, conclui-se que haverá carência por novas vagas, a persistir a quantidade oferecida no momento. Um indicador que poderia denotar esta tendência seria a evolução da quantidade de candidatos a alunos por vaga, não disponível nesta oportunidade.

A partir dos comentários acima ficam as questões:

- uma vez que o MEC já regulamenta os cursos de graduação e pós-graduação *stricto sensu* e profissionalizantes, qual a vantagem em freqüentar cursos genéricos de *MBA*?
- como sensibilizar os responsáveis pelos diversos cursos, sobre a importância de pesquisas sistemáticas junto ao mercado de trabalho, de forma a melhor se obter subsídios para a definição dos conteúdos programáticos?

- de que forma melhor definir o conteúdo programático para os cursos, levando em conta a interdisciplinaridade e sinergia com as demais disciplinas ao longo do curso?
- como desenvolver, em conjunto com a direção da entidade, pesquisas buscando identificar o grau de satisfação com as disciplinas com conteúdos contábeis, junto aos alunos e respectivos empregadores?
- qual o interesse de empregadores e entidades de classe em participar de forma aberta, cooperativa e construtiva na montagem de um referencial mínimo necessário para a definição do conteúdo programático ideal para as empresas?
- qual a possibilidade dos mesmos participarem de pesquisas periódicas com relação aos progressos observados de seus funcionários?

Obedecendo a seqüência exposta na figura 6.1, no tocante a **seleção de alunos**, a característica básica das classes dos cursos de pós-graduação em administração é que tendem a apresentar um alto grau de heterogeneidade de alunos. Além de apresentarem alunos das mais diferentes graduações escolares, contemplam também diferentes níveis hierárquicos, idades, expectativas e experiências profissionais.

Uma característica que normalmente cria empecilhos para o ensino das disciplinas contábeis é a falta de aritmética elementar para muito dos alunos. Outro fator que compromete, em muitos dos casos, é a pouca experiência por parte do aluno, o que dificulta a assimilação da terminologia contábil, aliada à rejeições e preconceitos frente à contabilidade.

Depreendeu-se das entrevistas e questionários recebidos que muitos alunos apresentam deficiências no tocante a leitura e interpretação de textos em português, bem como também têm carências em termos de conhecimentos gerais.

Cabe aos alunos responderem a si próprio:

- o que realmente buscam além do certificado escolar?
- qual é a meta principal? Aquisição de conhecimento e saber ou simplesmente notas suficientes para a aprovação?
- quais são efetivamente as barreiras para encarar a contabilidade como um novo idioma?
- qual os critérios para a escolha de um curso *MBA*?
- até que ponto as críticas ao desempenho dos seus professores, têm consistência ou são fundamentados?
- quais os fatos geradores e multiplicadores da rejeição à contabilidade e que propostas teriam para a reversão do quadro atual?

De um modo geral para as instituições, os [recursos disponíveis](#) não representam grandes entraves ao ensino, isto é, as condições atuais são suficientes para o desenvolvimento das atividades-fim.

A espiral configurada por a) pressão crescente nas empresas por melhores resultados, b) necessidade de se manter o emprego, c) falta de tempo para estudo e d) pressa com que os alunos querem terminar o curso, leva instituições, para enfrentar a concorrência, desenvolverem alternativas de forma a atender a demanda dos alunos.

Neste sentido são oferecidos cursos aos sábados, recursos alternativos de estudo, como por exemplo, palestras de especialistas e autoridades em temas emergentes, seminários complementares e materiais de apoio ao aprendizado.

No fator crítico [processo de ensino / didática](#), na avaliação das variáveis componentes do mesmo, chamou atenção o item “fornecimento de *slides* sobre as aulas”. Este ponto é tema de discussão com muitos outros profissionais, sobre o qual se debate a sua utilização e utilidade.

Na análise das opiniões expressadas pelos respondentes identificou-se que este é o ponto que apresenta a maior pontuação, em vista do seu uso largamente disseminado.

É um instrumento bom para o aluno quando utilizado como apoio para o acompanhamento das aulas, entretanto muitos dos alunos utilizam-no como substituto das leituras recomendadas, o que é reprovável, uma vez que o conhecimento e a compreensão ficam fragmentados. Desta forma, o seu conteúdo e divulgação merecem muita atenção.

Para o fator crítico “Processo de ensino / didática” ficam as seguintes questões:

- como implementar de forma mais otimizada as Medidas de Proteção (MP's) e Ações de Otimização (AO's) comentadas neste trabalho?
- que ações direcionadas à revisão da metodologia de ensino, levando em conta os conceitos da andragogia no ensino da Contabilidade para não contadores, estão em curso?

A propósito do termo andragogia⁶², CASSETARI (1998) apresenta a seguinte distinção entre andragogia e pedagogia:

“Enquanto a pedagogia se fundamenta na autoridade de quem sabe e confia em sua capacidade de impor um programa pré-estabelecido, a andragogia supõe do educador uma postura de elucidar, auxiliando o educando a resolver, por ele mesmo, os problemas que encontra. O educador andragógico busca a aprendizagem, a autonomia e não o ensino, a dependência.” (Grifo nosso)

Partindo da definição acima, infere-se que a responsabilidade do aprendizado repousa sobremaneira no estudante, o qual pressupõe-se ser maduro o suficiente para suas próprias escolhas.

Esta conclusão encontra-se ainda mais clara na definição de KNOWLES (1970:38), apud REISCHMANN, abaixo:

“Andragogia é a arte e ciência de ajudar adultos a aprender”⁶³. (Nossa Tradução)

Segundo REISCHMANN, a andragogia parte do princípio que o aprendizado do adulto difere em quatro aspectos em relação ao da criança, conforme abaixo listado⁶⁴:

Como uma pessoa madura:

1. o conceito próprio caminha a partir de um ser com personalidade dependente na direção de um ser humano com orientação própria.
(Grifo nosso)
2. acumula um reservatório crescente de experiência que torna-se um recurso acumulado para o aprendizado. (Grifo nosso)

⁶² Segundo REISCHMANN, o termo Andragogia foi cunhado em 1833 pelo educador alemão Alexander KAPP e, segundo CASSETARI, começou a ser utilizado por Malcolm KNOWLES a partir de 1965.

⁶³ Do original em inglês.

⁶⁴ Do original em inglês.

3. sua prontidão para aprender torna-se progressivamente orientada para o desenvolvimento de tarefas associadas ao seu papel social.

(Grifo nosso)

4. sua perspectiva de tempo muda do ponto de vista de aplicações de conhecimentos adiadas para aplicações imediatas⁶⁵. (Nossa

Tradução), (Grifo nosso)

Ratificando o entendimento acima, CASSETARI oferece as seguintes interpretações, à luz de KNOWLES:

- *“A condição de adultos [...] quer dizer: ser guiado, dirigido por si mesmo, isto é, ser capaz de fazer opções, decidir, tomar iniciativas.”*
- *“[...] os colegas tornam-se recursos para a aprendizagem dos outros, pela experiência anterior de cada um, a qual é oferecida, analisada, discutida e somada à sua própria.”*
- *“ [...] Há menor dependência do professor/facilitador e dos livros textos para a palavra final ou conclusão correta.”*

Segundo MORENO, os adultos só aprendem se quiserem.

“Ao contrário do que alguns supõem com relação as jovens, os adultos não aprendem sob pressão como, por exemplo, para evitar nota baixa ”.

MORENO (Texto 1) é da opinião que a motivação é fundamental para o aprendizado do adulto. A seu ver, os adultos consideram, adicionalmente, os seguinte fatores na dedicação da aprendizagem: percepção da utilidade; percepção clara da finalidade; percepção da facilidade; percepção da conformidade e prestígio social.

Os fatores utilidade e finalidade dizem respeito a razão do aprendizado e sua objetividade.

⁶⁵ Do original em inglês.

“Os adultos são práticos, desejam saber em que o ensino os auxiliará de imediato. Não se interessam por alguma coisa que poderá servir-lhes dentro de dez anos, daí a dificuldade de motivação para estágios longos.[...]”

Os fatores facilidade, conformidade e prestígio social estão ligados aos desafios que o mesmo esteja disposto a enfrentar. Ou seja, na busca de uma ascensão social ou profissional, o estudante predispõe-se a estar em conformidade com as exigências para certas funções, entretanto, caso a tarefa exija esforços acima das capacidades do momento, há o risco de haver a desistência.

“[...] É importante que uma situação de ensino-aprendizagem lhes comunique sentimento de que tiraram algum resultado útil.”

Os fatores: finalidade, conformidade e utilidade, pontuados por MORENO são ratificados por CAVALCANTI.

“A idade adulta trás a independência. O indivíduo acumula experiências de vida, aprende com os próprios erros, apercebe-se daquilo que não sabe e o quanto este desconhecimento faz-lhe falta. Escolhe uma namorada ou esposa, escolhe uma profissão e analisa criticamente cada informação que recebe, classificando-a como útil ou inútil.” (Nosso grifo)

Uma vez que há o pressuposto que o adulto aprende de forma diferente da criança, CAVALCANTI apresenta restrições relativas aos sistemas tradicionais de ensino.

“Esta evolução, tão gritante quando descrita nestes termos, infelizmente é ignorada pelos sistemas tradicionais de ensino. Nossas escolas, nossas universidades tentam ainda ensinar a adultos com as mesmas técnicas didáticas usadas nos colégios primários ou secundários. A mesma pedagogia é usada em crianças e adultos, embora a própria origem da palavra se refira à educação e ensino das crianças ...” (Nosso grifo)

CAVALCANTI apresenta o seguinte quadro comparativo entre o processo de aprendizagem em crianças e adultos:

Figura 6.2 – Quadro comparativo de características de aprendizagem

Características da Aprendizagem	Pedagogia	Andragogia
Relação Professor/Aluno	Professor é o centro das ações, decide o que ensinar, como ensinar e avalia a aprendizagem.	A <u>aprendizagem</u> adquire uma característica <u>mais centrada no aluno</u> , na independência e <u>na auto-gestão da aprendizagem</u> .
Razões da Aprendizagem	Crianças (ou adultos) devem aprender o que a sociedade espera que saibam (seguindo um currículo padronizado).	<u>Pessoas aprendem o que realmente precisam saber</u> (aprendizagem para a aplicação prática na vida diária).
Experiência do Aluno	O ensino é didático, padronizado e a experiência do aluno tem pouco valor.	A experiência é rica fonte de aprendizagem, <u>através da discussão e da solução de problemas em grupo</u> .
Orientação da Aprendizagem	Aprendizagem por assunto ou matéria.	<u>Aprendizagem baseada em problemas</u> , exigindo ampla gama de conhecimentos para se chegar a solução.

Fonte: CAVALCANTI, Roberto A. – “Andragogia: A Aprendizagem nos Adultos” – (Nosso grifo)

A partir do quadro acima, ficam as seguintes observações em relação às experiências observadas em classes de aula e entrevistas realizadas:

- Muitos alunos ainda não parecem estar maduros, conscientes de suas escolhas ou preparados para a auto-gestão⁶⁶ da aprendizagem;
- A queda na idade média do estudante de cursos de pós-graduação bem como da experiência profissional é um fator na contramão da andragogia;
- A escolha dos cursos, por parte dos alunos, muitas vezes ocorre por influência de terceiros ou pressões pontuais dos locais de trabalho;

⁶⁶ Auto-gestão: Observa-se o movimento de algumas instituições no sentido de oferecer uma maior flexibilidade de escolha de disciplinas por parte do estudante. Por exemplo, na ESPM além da área de concentração (*Majors*) o estudante pode escolher outras disciplinas (*Minors*), de forma a complementar lacunas percebidas pelo mesmo na sua formação.

- A busca de soluções através da discussão em grupo já é prática bastante utilizada nas instituições. A restrição que se faz é a mesma poder ficar ineficiente, caso se observe a repetição de casos por períodos seguidos, permitindo a acomodação de alguns alunos que simplesmente copiem a experiência de outrem para a solução de casos repetidamente apresentados.

O fator crítico “**Docente**” trouxe à tona vários aspectos que merecem ser comentados.

Primeiramente vale ressaltar que o professor de disciplinas com conteúdos contábeis é contratado a partir de indicação.

Percebe-se que a maioria destes professores são profissionais que foram guindados à posição de professores em função da qualidade técnica profissional comprovada, entretanto os mesmos estão na situação de “Profissionais-professores” e não são, *a priori*, “Professores-profissionais”⁶⁷. Desta forma tendem a dominar a técnica contábil e não necessariamente a didática. Segundo o estudo muitos apresentam carências no que diz respeito ao domínio de técnicas de ensino.

Apesar das instituições procurarem admitir profissionais com experiência em docência, os coordenadores têm consciência que os mesmos não apresentam preparo adequado para tal.

As deficiências apresentadas estão ligadas a técnicas educacionais no tocante à didática, técnicas de avaliação e motivação.

⁶⁷ Este assunto foi tema discutido no III Fórum Nacional de Professores de Contabilidade, ocorrido na FECAP no período de 16 a 18 de julho de 2002.

Preocupadas com este fato, algumas instituições vêm procurando suprir os pontos falhos através de cursos específicos para tal.

A deficiência existe, entretanto observa-se poucos movimentos no sentido de se buscar uma melhoria deste fator crítico.

Os professores, em grande parte, são profissionais autônomos que trabalham mediante a forma de prestação de serviço. Desta forma a qualidade do ensino, no que depender do docente, fica condicionada à consciência, competência e responsabilidade do mesmo. Isto é, qualquer melhoria, em termos da qualidade de ensinar, depende, na maioria dos casos, da iniciativa do próprio.

As instituições incentivam o professor a buscar melhor titulação, entretanto, isto não é suficiente nem garante que o professor vá melhorar sua técnica de ensino, uma vez que se desconhece qualquer disciplina com o objetivo específico de se ensinar contabilidade para não contadores. Do conhecimento que se tem, os cursos de mestrado e doutorado em contabilidade oferecem ou buscam aprimoramento técnico e não dão ênfase à solução do problema em questão.

Outro fato que chama atenção é que a grande maioria dos professores contratados não são contadores.

Para o fator crítico “Docente” restam as seguintes ponderações:

- qual o compromisso que o docente têm com a qualidade do ensino da Contabilidade?
- qual o interesse do mesmo no aprimoramento da arte de ensinar?

- existe predisposição para a participação efetiva em programas de intercâmbio com outros professores de disciplinas com conteúdos contábeis?
- qual o interesse em freqüentar aulas de outras disciplinas, de forma a melhor adaptar os conteúdos contábeis transmitidos?
- até que ponto cursos específicos de didática, critérios de avaliação, técnicas de apresentação e motivação de grupos podem acrescentar benefícios para o seu exercício de docência?
- como reivindicar, junto à direção da instituição, cursos de reciclagem para os profissionais professores, visando adequá-los convenientemente às necessidades do ensino?
- como incentivar e promover o intercâmbio de experiências entre professores de disciplinas com conteúdos contábeis, de forma a fomentar a melhoria do ensino?
- como incentivar os professores de outras disciplinas a freqüentarem aulas das disciplinas com conteúdos contábeis?
- quais as possibilidades e benefícios da introdução, nos cursos de mestrado em contabilidade, do tema Didática do Ensino da contabilidade para Não Contadores, como disciplina optativa, ou alternativamente dentro da cadeira de Didática⁶⁸?
- até que ponto a docência do profissional-docente tem objetivos de ensino ou é complemento de renda?

⁶⁸ A disciplina Didática do Ensino da Contabilidade do curso de Mestrado da FECAP já contempla este assunto.

- como valorizar o professor, com formação contábil, de forma a melhorar o índice de contratação dos mesmos por parte dos cursos *MBA* em Administração?

Terminando os comentários referentes aos fatores críticos analisados, a análise do fator crítico “Critérios de avaliação” mostrou fatos contrastantes.

Se por um lado o mesmo foi considerado, hierarquicamente – vide tabela 5.33, como o de menor relevância entre os seis fatores apresentados, por outro lado o seu grupo de variantes apresentou média de efeitos compostos, possibilidade de ocorrência x desdobramento, suficiente para colocá-lo entre os de maior pontuação, vide tabela 5.34.26.1.

Sob este fator crítico, fica a questão:

Estariam os estudantes preparados para uma maior liberdade de estudo a ponto da frequência em aula não ser necessária?

Com relação às hipóteses para a solução do problema apresentado neste trabalho, apresenta-se as seguintes considerações para as mesmas:

1. Dado que os estudantes de Contabilidade e de outras áreas têm necessidades distintas das disciplinas de conteúdo contábil, face aos resultados apresentados atualmente pelos alunos não contábeis, entende-se como necessária a revisão da integração das componentes do sistema de ensino, isto é, professores, infraestrutura, processo e metodologia para o ensino da Contabilidade para não contadores.

2. Conforme revela a pesquisa, a idade média dos alunos dos cursos de pós-graduação vem diminuindo ano a ano, tanto cronologicamente quanto profissionalmente. Ou seja, falta maturidade profissional, experiência e vivência suficiente nas empresas, por parte do aluno, em atividades que envolvam ou demandem o uso das ferramentas contábeis. Isto significa a necessidade de se rever os exemplos, exercícios e aplicações da Contabilidade, de forma a facilitar o estudo aos alunos que ainda não tem uma vivência profissional suficiente para assimilar de forma eficiente e eficaz o aprendizado da matéria.
3. Uma vez que os pós-graduandos em cursos de Administração, não vão utilizar a Contabilidade da mesma forma que o Contador, os cursos de mestrado em Contabilidade deveriam incluir em seu currículo disciplina que contemple o ensino da Contabilidade para não contadores⁶⁹.
4. Visto que os objetivos e necessidades deste pós-graduando são distintos e que a falta de experiência pode representar entraves ao aprendizado, é recomendado buscar-se facilitar o conhecimento, compreensão e exercício dos conceitos contábeis, através de uma maior integração e sinergia entre as diversas disciplinas componentes do curso oferecido.
5. A consciência das causas e efeitos, relativas aos fatores chaves apresentados neste estudo, é fundamental para ajudar os

⁶⁹ Este tema já vem sendo abordado na disciplina Didática do Ensino da Contabilidade do curso de Mestrado da FECAP.

responsáveis, pelo ensino da Contabilidade para não contadores, a repensar o contexto educacional necessário para se atingir os objetivos propostos nas disciplinas com conteúdo contábil.

Para terminar, espera-se que com as análises apresentadas através da metodologia da exceção quantificada, via binômios Fatores Críticos de Sucesso x Pontos de Falha e respectivas Medidas de Proteção e Ações de Otimização, tenha sido possível apresentar alternativas e caminhos para:

- melhorar a aceitação, por parte dos alunos, das disciplinas com conteúdos contábeis;
- se apresentar, de forma mais fácil, a contabilidade aos alunos;
- se aumentar a retenção dos conteúdos contábeis;
- facilitar a compreensão dos instrumentos contábeis;
- fomentar a aplicação prática destes instrumentos e
- melhor avaliar os resultados deste ensino/aprendizado.

Marion tem o seguinte comentário em seu livro O Ensino da Contabilidade (1996:10):

“A contabilidade ensinada sem critério didático é árida, algo indigesto, difícil de “engolir”. Esta área mal ensinada provoca verdadeiros traumas para aqueles que tentaram e não tiveram sucesso em sua aprendizagem.”

Tendo-se em mente o comentário de Marion, é importante lembrar que a qualidade do docente, aliada à didática e técnicas de ensino para as disciplinas com conteúdo contábil, podem tornar-se importantes diferenciais competitivos para as instituições que oferecem cursos de pós-graduação em administração.

Existem várias verdades para um mesmo assunto, e as mesmas dependem do ponto de vista do redator. A expectativa, ao final deste trabalho, é que as verdades apresentadas pelo autor sejam relevantes a ponto de despertar o interesse dos participantes do ensino da Contabilidade para não contadores e que as contribuições abaixo oferecidas sejam objeto de consideração e ações por parte dos mesmos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLOOM, Benjamin S. *Taxonomia*⁷⁰ *dos Objetivos Educacionais*. – Versão condensada – Domínio Cognitivo – Apostila – Tradução de Heraldo Marelím Vianna a partir do Handbook I: Cognitive Domain. David Mc Kay Company Inc. New York – First Edition – 1956, reprinted 1967 – pp. 201 – 207.
- CASSETTARI, Ivone S. *As organizações de aprendizagem e a educação dos adultos*. <http://www.sinepe-sc.org.br/jornal/set98/geral.htm>. [acessado em 01/11/2002]. Via site de busca www.google.com.br.
- CAVALCANTI, Roberto de Albuquerque. *Andragogia: A Aprendizagem nos Adultos*. <http://www.secrel.com.br/usuarios/cdvhs/texto3.htm> — Texto publicado na Revista de Clínica Cirúrgica da Paraíba Nº 6, Ano 4, (Julho de 1999) [acessado em 15/11/2002]. Via site de busca www.google.com.br.
- CECCONELLO, Antonio Renato e KOUNROUZAN, Marcia. *A Importância do Professor na Cadeia de Ensino*. Artigo enviado para o II Fórum CRC-RJ – 2001, durante o desenvolvimento da disciplina “Didática de Ensino Contábil” ministrada pelo Prof. Dr. Ivam Ricardo Peleias do curso de Mestrado da FECAP. 2001, 11 p.
- . *Avaliação Crítica do Sistema SIGMA*. Trabalho apresentado para a disciplina Sistema de Informações ministrada pelo Prof. Dr. Antonio de Loureiro Gil, do curso de Mestrado da FECAP. 2001, 28 p.
- CELESTINO, Martha L. *Executive education: Business education follows business around the world*. World Trade. Irvine [On line]. Jul, 1999, Volume 12, Issue 7, pagination 84-85, ISSN: 10548637. [acessado em 7/01/2002]. Disponível no ProQuest
- CERVO, Amado Luiz e BERVIAN, Pedro Alcino. *Metodologia Científica*. 4.ed São Paulo : Makron Books, 1996, 209 p.
- CES – Câmara de Educação Superior. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n.o 1, de 3 de abril de 2001*. (DOU 09.04.01 – páginas 12 e 13)
- CHAGAS, Anivaldo Tadeu Roston. *O Questionário na Pesquisa Científica*. Revista Administração on line [On Line]. FECAP. Volume 1, número1, jan/fev/mar. 2000. [acessado em 25/05/2001]. Disponível em http://www.fecap.br/adm_online/

⁷⁰ Taxonomia ou Taxionomia: *Gram. Parte que trata da classificação das palavras*. (PUBLIFOLHAS; 2000:903)

- DICIONÁRIO COMPLETO DA LÍNGUA PORTUGUESA., São Paulo: Melhoramentos apud Publifolhas, 2000, 1043 p.
- DROMS, William G. e PROCIANOY, Jairo L. *Finanças para Executivos não financeiros*. 4. ed., Porto Alegre : Ed. Bookman, 2002, 276 p.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 1.ed, 7.imp. Rio de Janeiro : Ed. Nova Fronteira, 1975, 1499 p.
- GIL, Antonio Carlos. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Ed. Atlas, 1996, 159 p.
- GIL, Antonio de Loureiro. *Auditoria de Negócios*. 1. ed. São Paulo : Ed. Atlas, 2000, 240p.
- . *Auditoria Operacional e de Gestão*. 5. ed. São Paulo : Ed. Atlas, 2000, 171p.
- . *Gestão da Qualidade Empresarial*. 2. ed. São Paulo : Ed. Atlas, 1997, 195p.
- . *Gestão de Negócios via Exceção Quantificada / Participação da área Contábil-Financeira*. Artigo publicado na Revista Álvares Penteado, No. 4 Junho 2000, páginas 9 a 26.
- . *Qualidade Total nas Organizações*. 1a. ed. São Paulo-SP, Ed. Atlas, 1993, 110p.
- GUIA VOCE S.A. *Os Melhores MBAs no Brasil*. São Paulo : Ed. Abril. Parte integrante das revistas EXAME 753 e VOCE S.A. 41. 2001. 58 p.
- HERMANSON, Dana R., HERMANSON, Heather M. e ALSUP, Rodney G., *The Accounting Component of Executive M.B.A. Programs*. *American Accounting Education*, USA, Issues in Accounting education, v.13, n.4, p. 801-814, Nov. 1998.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Censo 2000* [acessado em 16/01/200]. Disponível em <http://www.inep.gov.br/enc/default.htm/>
- IUDÍCIBUS, Sérgio de, MARION, José Carlos. *Curso de Contabilidade para não Contadores – Para as Áreas de Administração, Economia, Direito e Engenharia*. 2. ed. São Paulo : Ed. Atlas, 2000, 282p
- IUDÍCIBUS, Sérgio de, MARTIN, Eliseu e GELBCKE, Ernesto Rubens. *Manual de Contabilidade das Sociedades por Ações*. São Paulo: Ed. Atlas, 1995, 778 p.

- KREKHOVETSK, Luba. *Give your career a booster shot*. Canadian Business Toronto [On line]. Oct 29, 1999, Volume 72, Issue 17, pagination 103-110, ISSN: 00083100. [acessado em 7/01/2002]. Disponível no ProQuest
- LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia do Trabalho Científico*. 4.ed São Paulo : Ed. Atlas, 1995, 214 p.
- LEITE, Hélio de Paula. *Contabilidade para Administradores*. 4. ed. São Paulo : Ed. Atlas, 1997.
- MARION, José Carlos. *Contabilidade Básica*. 6. ed. São Paulo, Ed. Atlas, 1998, 210p.
- . *O Ensino da Contabilidade*. 1. ed. 2. Tir. São Paulo: Ed. Atlas, 1996, 124 p.
- MATTAR, Fauze Najib et Alli. *Redação de Documentos Acadêmicos – Conteúdo e Forma*. Revista Administração on line [On Line]. FECAP. [acessado em 25/05/2001]. Disponível em http://www.fecap.br/adm_online/
- MEC – Ministério da Educação e Cultura. *Autorização para funcionamento de cursos de Administração*. Disponível em <http://www.mec.br/>. [acessado em 7/01/2002]
- MONTGOMERY, Cynthia A. & PORTER, Michael E. et all (Org.). *ESTRATÉGIA: A Busca da Vantagem Competitiva*. 1. ed. Boston: Ed. Harvard Business Review Book, Rio de Janeiro: Ed. Campus: 1998, 501 p.
- MOREIRA, Daniel Augusto. *Como citar artigos obtidos na Internet*. Revista Administração on line [On Line]. FECAP. Volume 1, número1, jan/fev/mar. 2000. [acessado em 25/05/2001]. Disponível em http://www.fecap.br/adm_online/
- . *Etapas de uma Dissertação de Mestrado*. FECAP [acessado em 25/05/2001]. Disponível em http://www.fecap.br/adm_online/
- . *Introdução à Pesquisa Científica*. FECAP [acessado em 25/05/2001]. Disponível em http://www.fecap.br/adm_online/
- . *Levantamentos Amostrais*. FECAP [acessado em 25/05/2001]. Disponível em http://www.fecap.br/adm_online/
- MORENO, Luiz C. *Aprendizagem dos adultos – Três artigos*. [acessado em 01/11/2002]. Disponível em <http://www.rh.com.br>.
- MOTT, Grahlan. *Contabilidade para Não-Contadores*. 1. ed. São Paulo :

- Makron Books, 1996, 333 p.
- NÉRICI, Imídeo G. *Didática do Ensino Superior*. 1.ed. São Paulo : IBRASA, 1993, 258 p.
- NOSSA, Valcemiro. *Ensino da Contabilidade no Brasil: Uma Análise Crítica da Formação do Corpo Docente*. Dissertação – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade – Departamento de Contabilidade e Atuária – USP. São Paulo : 1999, 158p.
- OLIVEIRA, Luís Martins de e PEREZ Jr., José Hernandez. *Contabilidade de Custos para não Contadores*. 1. ed. São Paulo : Ed. Atlas, 2000, 280 p.
- PADOVEZE, Clóvis Luis. *Aspectos Metodológicos do Ensino da Disciplina Contabilidade Gerencial*. Dissertação – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1992, v. 1, 300 p.
- PELEIAS, Ivam Ricardo. *Contribuição à formação de um sistema de padrões e análise de sua aderência ao processo de gestão, sob a ótica do modelo GECON*. Tese – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. São Paulo: Universidade de São Paulo, USP, 1999, v. 1 253 p.
- PORTER, Michael E. *Estratégia Competitiva: Técnicas para análise de indústrias e da concorrência*. 17. Ed. Rio de Janeiro: Ed. Campus: 1999, 362 p.
- REISCHMANN, Jost. – *Why Andragogy*. [acessado em 01/11/2002]. Disponível em <http://www.andragogy.net/>, via www.google.com.br.
- RUMMLER, Geary A. e BRACHE, Alan P. *Melhores Desempenhos das Empresas – Uma Abordagem Prática para Transformar as Organizações através da Reengenharia*. 2. ed. São Paulo: Ed. Makron, 1994, 263 p.
- SCHNEIDER, Mica. *An MBA Custom-Fit For Executives; Leadership programs can turbocharge a fast-track career*. Print Media Edition: Industrial/technology edition, New York. [On line]. March 26, 2001, Issue 3725, pagination 152-154, ISSN: 07398395. [acessado em 7/01/2002]. Disponível no ProQuest
- Site BSP - *Business School São Paulo. Executive MBA* [acessado em 12/01/2002]. Disponível em <http://www.bsp.com.br/>
- Site IBMEC. *Executive MBA* [acessado em 18/01/2002]. Disponível em <http://www.ibmec.br/>
- WOOD Junior, Thomaz. *Executivos Neuróticos, Empresas Nervosas*. São Paulo: Negócio Editora, 2002, 199 p.